

## АНОТАЦІЯ

**Грона Н. В. Система підготовки студентів педагогічного коледжу до формування у молодших школярів текстотворчих умінь. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.**

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)». – Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ, 2018.

Схарактеризовано лінгводидактичну систему підготовки студентів педагогічного коледжу до формування у молодших школярів текстотворчих умінь як цілісну відкриту структуру, що охоплює мету, зміст освіти, педагогічне цілепокладання, технології, методи, засоби, а також взаємодію суб'єктів освітнього процесу на засадах рівноправного партнерства.

Розглянуто психологічні та педагогічні передумови формування в молодших школярів текстотворчих умінь, досліджено теоретичні аспекти текстотворчого процесу, наукових основ вивчення теорії тексту, сучасні підходи до формування у молодших школярів текстотворчих умінь. Доведено, що формування у молодших школярів текстотворчих умінь ґрунтується на розумінні мови як засобу пізнання й відтворення картини світу в свідомості людини, взаємозалежності та взаємозумовленості актуалізованих знань учня й учителя; лінгводидактичному положенні про те, що текст є комунікативною одиницею навчання, а навчальний процес відбувається в умовах безпосереднього мовленнєвого спілкування шляхом обміну текстами в усній або писемній формах. Обґрунтовано, що робота з текстом сприяє формуванню логічних і лінгвістичних умінь, що характеризуються розвитком мислення й чуттям мови (умінь виділяти суттєві й несуттєві ознаки предмета; групувати ознаки, явища і факти; виділяти основну інформацію в змісті тексту; формулювати висновки зі спостережень; узагальнювати факти, бачити ключові слова тексту й т. ін.).

Визначено, що формування текстотворчих умінь учнів залежить від ефективного аналізу текстової інформації, визначення індив-

індивідуальних особливостей розуміння тексту під впливом різних контекстних (або ситуаційних чинників), пов'язаних із зовнішніми умовами перебігу процесів сприймання і розуміння тексту: просторово-часового чинника, форми роботи з текстом, способів його репрезентування, кількості учасників комунікації, наявності зовнішніх стимулів і настанов тощо. Ураховано, що створення досконалих текстів є складним аналітико-синтетичним процесом, спрямованим на досягнення результату пізнавальної діяльності.

Розкрито сутність стрижневих понять дослідження: *«текстотворча діяльність»*, *«текстотворча компетентність»*, *«метод навчання текстотворчої діяльності»*, *«лінгводидактична система підготовки майбутнього вчителя початкових класів в умовах педагогічного коледжу»*.

Визначено лінгводидактичний потенціал філологічних і лінгводидактичних дисциплін у підготовці студентів педагогічного коледжу до формування текстотворчих умінь молодших школярів; проаналізовано зміст науково-методичного супроводу формування текстотворчої компетентності у студентів педагогічного коледжу та текстотворчих умінь у молодших школярів; запропоновано модель формування текстотворчої компетентності у студентів педагогічного коледжу.

Представлено модель формування текстотворчої компетентності у студентів педагогічного коледжу, що ґрунтується на здобутках філософії освіти, лінгвістики, психолінгвістики і лінгводидактики. Теоретичним підґрунтям моделі є компетентнісний, особистісно орієнтований, діяльнісний підходи; принципи системності, послідовності, наочності, зв'язку теорії з практикою, пріоритетності гуманістичних цінностей, демократичності, індивідуалізації. Структурним складником моделі визначено педагогічні умови, що сприяють ефективному формуванню текстотворчої компетентності у студентів педагогічного коледжу: створення розвивального інформаційного мовно-мовленнєвого середовища; індивідуалізація навчаль-



ної діяльності студентів, забезпечення міждисциплінарних зв'язків між лінгвістичними, психолого-педагогічними дисциплінами; формування в студентів потреби у постійній самоосвіті.

Лінгводидактичну систему підготовки студентів педагогічного коледжу до формування у молодших школярів текстотворчих умінь схарактеризовано як цілісну відкриту структуру, що охоплює мету, зміст освіти, педагогічне цілепокладання, технології, методи, засоби, а також взаємодію суб'єктів освітнього процесу на засадах рівноправного партнерства. Змістовий аспект пропонованої лінгводидактичної системи підготовки майбутніх учителів до формування в молодших школярів текстотворчих умінь; передбачає введення спецкурсу «Формування в учнів початкових класів умінь працювати з текстом: теорія і практика», завданнями якого визначено: 1) розширення знань студентів про поняття «текст», текстотворчу діяльність, усвідомлення функційних можливостей, виховного потенціалу тексту в системі лінгводидактичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів; 2) формування в студентів умінь організовувати учнів до роботи з текстами різних типів; 3) активізація пошуку відповідних форм і методів роботи; 4) розвиток у студентів прагнень до інноваційності, креативності та саморозвитку під час текстотворчої діяльності.

Розроблено концепцію лінгводидактичної системи підготовки студентів педагогічного коледжу до формування в молодших школярів текстотворчих умінь, визначено рівні сформованості в молодших школярів текстотворчих умінь та текстотворчої компетентності в майбутніх учителів початкових класів. Метою реалізації розробленої концепції визначено фахову готовність майбутнього вчителя початкових класів до формування текстотворчих умінь учнів початкових класів. Схарактеризовано технологічний та змістовий аспекти лінгводидактичної системи підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування в учнів текстотворчих умінь.

У дисертації *вперше науково обґрунтовано* теоретико-методичні засади та розроблено лінгводидактичну систему підготовки студентів педагогічного

коледжу до формування текстотворчих умінь у молодших школярів; визначено принципи формування текстотворчої компетентності студентів педагогічного коледжу й закономірності формування текстотворчих умінь учнів початкових класів; розкрито й уточнено сутність базових понять дослідження «*текстотворча діяльність*», «*текстотворча компетентність*», «*метод навчання текстотворчої діяльності*», «*лінгводидактична система підготовки студентів педагогічного коледжу*»; створено модель формування текстотворчої компетентності майбутніх учителів початкових класів; схарактеризовано психологічні передумови формування текстотворчої компетентності студентів; визначено рівні сформованості в молодших школярів текстотворчих умінь та текстотворчої компетентності в майбутніх учителів початкових класів; розроблено лінгводидактичну систему підготовки студентів педагогічного коледжу до формування в молодших школярів текстотворчих умінь: подальшого розвитку набули теорія і методика реалізації текстоцентричного підходу до навчання української мови майбутніх учителів початкових класів, розроблення навчально-методичного супроводу освітнього процесу у педагогічному коледжі на засадах інтеграції мовознавчих і лінгводидактичних дисциплін майбутніх учителів на компетентісній основі.

Практична цінність дослідження полягає в тому, що: теоретико-методичне обґрунтування лінгводидактичної системи підготовки майбутнього вчителя початкових класів в умовах педагогічного коледжу до формування в учнів початкових класів текстотворчих умінь на засадах компетентісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного підходів дасть змогу удосконалити методичну підготовку майбутнього конкурентно-спроможного фахівця; експериментально перевірені матеріали з курсів сучасної української мови, методики навчання української мови можуть бути застосовані в практиці лінгводидактичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів і мовно-мовленнєвій освіті молодших школярів; діагностичний інструментарій визначення рівня готовності майбутніх

фахівців до формування в учнів молодшого шкільного віку текстотворчих умінь може слугувати орієнтиром для розроблення педагогічного моніторингу; матеріали дослідження можуть бути використані в освітньому процесі педагогічних коледжів для розроблення й корегування навчальних планів, навчальних і робочих програм із лінгвістичних та педагогічних дисциплін у процесі викладання сучасної української мови, методики навчання української мови, читання спецкурсів, спецсемініарів, тренінгів, організації наукової роботи студентів, проведенні різних видів практики в початкових класах, а також у системі післядипломної педагогічної освіти.

**Ключові слова:** текстотворча діяльність, формування текстотворчої компетентності студентів, формування текстотворчих умінь молодших школярів, лінгводидактична система підготовки студентів педагогічного коледжу.

#### **Список опублікованих праць за темою дисертації:**

1. Грона Н. В. Аналіз проблеми підготовки майбутніх учителів до формування текстотворчих умінь в учнів молодшого шкільного віку / Н. В. Грона // Вища освіта України. – 2014. – №3 (додаток 2). – Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – Т. 1. – С. 207–211.
2. Грона Н. В. Визначення рівня підготовки майбутніх учителів до формування текстотворчих умінь молодших школярів / Н. В. Грона // Проблеми освіти : наук.-метод. зб. – Київ : Ін-т модернізації змісту освіти МОН України, 2016. – Випуск 86 – С. 138–142.
3. Грона Н. В. До проблеми формування навичок роботи з текстом у початковій школі / Н. В. Грона // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» : зб. наук. праць. – Переяслав-Хмельницький, 2013. – Вип. 28. – С. 102–108.

4. Грона Н. В. Есе як комунікативна форма тексту в системі текстотворчих умінь учнів молодшого шкільного віку / Н. В. Грона // Наукові записки. – Кропивницький : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2017. – Випуск 11. – Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Частина 4. – С. 138–141.

5. Грона Н. В. Конструктивно-творчі завдання як засіб формування текстологічних умінь майбутнього вчителя початкових класів / Н. В. Грона // Вісн. Львів. ун-ту : зб. наук. праць – Львів, 2016. – Вип. 31. Сер. педагогічна. – С. 124–129.

6. Грона Н. В. Методична система формування текстотворчих умінь учнів молодшого шкільного віку / Н. В. Грона // Scientific and practical edition : Copenhagen, Denmark, 18 July 2014 / Publishing Center of The International Scientific Association «Science & Genesis». – Copenhagen, 2014. – P. 96-103.

7. Грона Н. В. Організація проектної діяльності на уроках читання (на матеріалі творів В. О. Сухомлинського / Н. В. Грона // Наукові записки : Педагогічні науки. – Кіровоград, 2013. – Т. I. – С. 142–147.

8. Грона Н. В. Педагогічні ідеї Т. Ф. та Ф. Ф. Бугайків у курсі викладання методики навчання української мови / Н. В. Грона // Наукові записки. Сер. «Психолого-педагогічні науки» / Ніжин. держ. ун-т імені Миколи Гоголя. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2014. – Кн. 3. – С. 168–171.

9. Грона Н. В. Підготовка студентів педагогічних коледжів до формування у молодших школярів текстотворчих умінь: монографія / Н. В. Грона. – Ніжин : ПП Лисенко М. М., 2017. – 592 с.

10. Грона Н. В. Проблема формування текстологічної компетентності учнів молодшого шкільного віку / Н. В. Грона // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. Педагогіка і психологія. – Ялта : РВВ КГУ, 2014. – Вип. 46, Ч. 3. – С. 50–56.

11. Грона Н. В. Реалізація задачного підходу до формування текстотворчої компетентності студентів педагогічного коледжу /

Н. В. Грона // Наукові записки : [збірник наукових статей] / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова ; упор. Л. Л. Макаренко. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. – Випуск СХХХV (135). – 268 с. – (Серія педагогічні науки). – С. 57-65.

12.Грона Н. В. Розвиток науково-творчого потенціалу студентів педагогічних коледжів на матеріалі творів Т. Г. Шевченка [Електронний ресурс] / Н. В. Грона // Науковий вісник Донбасу. – 2017. – № 1 – 2. – Режим доступу : [http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2017/N1-2\(35-36\)/hnvtgs.PDF](http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2017/N1-2(35-36)/hnvtgs.PDF).

13.Грона Н. В. Розвиток творчих потреб учнів молодшого шкільного віку в ході текстової діяльності / Н. В. Грона // Педагогічний альманах : зб. наук. пр. – Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2015 . – Вип. 27. – С. 76

14.Грона Н. В. Творчі групи студентів у системі науково-дослідної роботи вищих навчальних закладів I-II рівня акредитації / Н. В. Грона // Наука і освіта : наук.-практ. журнал Південного наукового центру НАПН України. – Одеса, 2014. – № 3. – С. 51–54.

15.Грона Н. В. Тематичне портфоліо в курсі викладання методики української мови / Н. В. Грона // Педагогічний дискурс : зб. наук. праць Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії. – Хмельницький, 2012. – Вип. 11. – С. 49–52.

16.Грона Н. В. Формування комунікативної толерантності студентів педагогічного коледжу в лінгводидактичній спадщині В. О. Сухомлинського / Н. В. Грона // Науковий вісник Миколаїв. нац. ун-ту ім. В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки : зб. наук. пр. / за заг. ред. О. Я. Савченко, О. В. Сухомлинської. – Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2014. – Вип. 1.47 (114). – С. 70–74.

17.Грона Н. В. Формування комунікативно-стилістичних умінь учнів молодшого шкільного віку / Н. В. Грона // Педагогічний альманах : зб. наук. пр. – Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2015. – Випуск 25. – С. 75–80.

18.Грона Н. В. Формування у молодших школярів уміння переконувати й аргументувати в контексті ідей О. Сухомлинського (на прикладі епістолярних текстів) / Н. В. Грона // Вісник Житомир. держ. ун-ту ім. Івана Франка. 2017. – №2 (86) – С. 125–135.

19.Hrona N. V. Text as a major component of philological training of the students of the pedagogical college abstrac / N. V. Hrona // International scientific professional periodical journal «The unity of science» / The European Association of pedagogues and psychologists «Science ». – Vienna, 2015. – Vol. 1. – P. 61–63.

20.Грона Н. В. Особистісно орієнтовані ситуації як ефективний засіб формування текстотворчих умінь учнів молодшого шкільного віку / Н. В. Грона / European Association of pedagogues and psychologists «Science». – Geneva, 2014. – V. 1. – P. 72–77.

21.Грона Н. В. Портфоліо в системі контролю розділу «Текст» / Н. В. Грона // Actual questions and problems of development of social sciences : proceedings of the international scientific-practical conference / Holy Cross University. – Kielce, 2016. – P. 88–91.

22.Грона Н. В. Самостоятельная работа студентов как средство продуктивной подготовки к профессиональной деятельности / Н. В. Грона // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – Новосибирск, 2014. – № 1 (36). – С. 53-57.

## ABSTRACT

***Hrona N.V. System of Preparation of the Pedagogical College Students for the Formation of the Text-Creating Abilities among Junior Pupils. -***  
Qualified scientific work on the rights of manuscripts.

Thesis for a degree Doctor of Pedagogical Sciences, speciality 13.00.02 «Theory and methods of teaching (the Ukrainian language)». – Borys Grinchenko Kyiv University, Ministry of Education and Science of Ukraine. Kyiv, 2018.

The linguodidactic system of preparation of the pedagogical college students to formation of the text-creating abilities among junior pupils has been characterized as a holistic open structure, which covers the objectives, essence of education, pedagogical goal-setting, technologies, methods, tools as well as the interaction of subjects of the educational process on the basis of equal partnership.

The philosophical, psychological and pedagogical background to formation of the text-creating abilities among junior pupils has been reviewed, the theoretical aspects of the text-creating process, scientific fundamentals of the text theory studies, modern approaches to formation of the text-creating abilities among junior pupils have been examined. Has been proved that the formation of the text-creating abilities among junior pupils is based on the understanding of a language as a tool of knowing and reproducing the picture of the world in a human consciousness, on the interdependence of updated knowledgebase of pupil and teacher; on the linguodidactic statement that the text is a communicative unit of learning, and the learning process takes place in conditions of direct speech communication through the exchange of texts in oral or written forms. It has been substantiated that the work with the text contributes to the formation of logical and linguistic abilities, which are characterized by the development of thinking and the language senses (the ability to allocate significant and insignificant features of the subject; grouping features, phenomena and facts; allocate basic information in the content of the text; draw conclusions from observations; summarize the facts, study the keywords of the text, etc).

Has been proved that the formation of the text-creating abilities among

junior pupils depends on the effective analysis of text information, on the definition of individual features of understanding the text under the influence of various context (or situational factors), which are related to the external conditions of the perception processes and understanding of the text: the spatial-temporal factor, the form of working with the text, the ways of its representation, the number of participants in communication, the presence of external incentive and guidance, etc. It is taken into account that the creation of perfect texts is a complex analytical and synthetic process, which is aimed to result into the cognitive activity.

The essence of the core concepts of the research has been revealed: *“text-creating activity”, “text-creating competence”, “teaching method of text-creating activity”, “linguodidactic system of preparation of a future primary school teacher in the pedagogical college environment”*.

The linguodidactic potential of philological and linguodidactic disciplines in the preparation of students of the pedagogical college to formation of the text-creating abilities among junior pupils has been defined; the content of scientific and methodological assistance in formation of the text-creating competence among the pedagogical college students and the text-creating abilities among junior pupils have been analyzed; suggested the formation model of the text-creating competence among the pedagogical college students.

The formation model of the text-creating competence among the pedagogical college student has been presented, which is based on the achievements of the philosophy of education, linguistics, psycholinguistics and linguodidactics. The theoretical basis of the model is competent, personally oriented and active approaches; principles of systemicity, consistency, visibility, connection of theory with practice, priority of humanistic values, democracy, individualization. Pedagogical conditions have been determined as a structural component of the model, which are contributing to the effective formation of the text-creating competence among the pedagogical college students: the establishment of developmental language and speech informational environment;



individualization of students' educational activity, supply of interdisciplinary connections among linguistic, psychological and pedagogical disciplines; formation of students' need for constant self-education.

The lingovidactic system of preparation for the pedagogical college students in formation of the text-creating abilities among junior pupils has been characterized as a holistic open structure, which covers the objectives, essence of education, pedagogical goal-setting, technologies, methods, tools as well as the interaction of subjects of the educational process on the basis of equal partnership. The semantic aspect of the proposed lingovidactic system of preparation for the pedagogical college students to formation of the text-creating abilities among junior pupils implies the introduction of a special course "Formation of ability to work with the text among the junior pupils: theory and practice", the objectives of which are defined as following: 1) extend the knowledge of students about the concept of "text", text-creating activity, awareness of functionality, about the educational potential of the text in the system of the lingovidactic preparation for the future primary school teacher; 2) form students' ability to organize pupils to work with texts of different types; 3) intensify the search of corresponding forms and working methods; 4) develop aspirations among the students for innovation, creativity and self-development during the text-creating activities.

The concept of the lingovidactic system of preparation for the pedagogical college students to formation of the text-creating abilities among junior pupils has been developed, the formation levels of the text-creating abilities among junior pupils and the text-creating competence among the future primary school teachers have been defined. The aim of the developed concept has been defined as the professional readiness of the future primary school teacher to the formation of the text-creating abilities among junior pupils. The technological and substantive aspects of the lingovidactic system of preparation for the future primary school teachers in formation of the text-creating abilities among junior pupils have been described.

*In thesis, for the first time has been scientifically substantiated the*

theoretical and the methodological principles and developed the lingovidactic system of preparation for the pedagogical college students to formation of the text-creating abilities among junior pupils; *defined* the formation principles of the text-creating competence among the pedagogical college students and the formation pattern of the text-creating abilities among junior pupils; *revealed and clarified* the essence of the basic concepts of the research: “*text-creating activity*”, “*text-creating competence*”, “*teaching method of text-creating activity*”, “*lingovidactic system of preparation for the pedagogical college students*”; *created* the formation model of the text-creating competence among the future primary school teachers; *proposed* the effective training technologies for the pedagogical college students in formation of the text-creating abilities among junior pupils; *defined* the formation levels of the text-creating abilities among junior pupils and the text-creating competence among the future primary school teachers; *developed* the lingovidactic system of preparation for the pedagogical college students to formation of the text-creating abilities among junior pupils: *further developed* the future the theory and method of implementing the text-centric approach to the teaching of the Ukrainian language among the future primary school teachers, the development of educational and methodological assistance of the educational process in the pedagogical college on the basis of the integration of linguistic and linguodidactic disciplines of the future teachers on the competent basis.

The practical value of the study lays in the following: the theoretical and methodological study of the lingovidactic system of preparation for the future primary school teacher in the pedagogical college environment to formation of the text-creating abilities among junior pupils on the basis of competency, personally oriented and activity approaches will allow to improve the methodical training of the future competent specialists; experimentally tested materials from the courses of modern Ukrainian language, Ukrainian language teaching methods can be applied in practice of the lingovidactic preparation for the future primary school teacher and language and speech education of junior pupils; diagnostic tool for determining the level of readiness among the future specialists in formation of the

text-creating abilities among junior pupils can serve as a guideline for the development of the educational monitoring; the materials of the research can be used in the educational process of pedagogical colleges for the development and adjustment of curricula, educational and work programs of linguistic and pedagogical disciplines in the process of modern Ukrainian language teaching, teaching methods of the Ukrainian language, reading special courses, special seminars, trainings, organizing students' scientific work, conducting various types of practice in elementary school, as well as in the system of postgraduate pedagogical education.

**Key words:** text-creating activity, formation of the text-creating competence among students, formation of the text-creating abilities among junior pupils, the lingovoidactic system of preparation for the pedagogical college students.

### **The list of the published scientific work on theme of the Dissertation**

#### **Thesis:**

1. Hrona N.V. The Analysis of the problem of training future teachers for the formation of junior pupils' text-making skills / Hrona N.V. // Higher Education of Ukraine. – 2014 – № 3 (Annex 2). – Thematic issue "Pedagogics of Higher School: Methodology, Theory, Technology". – T. 1. – P. 207–211.
2. Hrona N.V. Determination of the future teachers' preparation level for formation of junior schoolchildren's text-making skills / N.V. Hrona. // Problems of Education: science-method. collection-Kyiv: The Institute of the Modernization of the Education Content of the Ministry of Education and Science of Ukraine, 2016. – Issue 86 – P. 138–142.
3. Hrona N.V. Concerning the problem of forming skills of working at a text in primary school / N.V. Hrona // Humanitarian Bulletin of the State Higher Educational Institution «Pereyaslav-Khmelnytsky State Pedagogical University named after Gregory Skovoroda»: Collection of scient. works. – Pereyaslav-Khmelnytsky, 2013. – Issue. 28. – P. 102–108.

4. Hrona N.V. An essay as a communicative form in the system of junior school pupils' text-making skills / N.V. Hrona // Scientific notes. – Kropivnitsky: RVB KSPU named after. V. Vynnychenko, 2017. – Issue 11. – Series: The Problems of Methodology of Physical-Mathematical and Technological Education. Part 4. – P. 138–141.
5. Hrona N.V. Constructive-creative tasks as means of forming future primary school teachers' textual skills / N.V. Hrona // Lviv University Press :Collection of Scientific Works - Lviv, 2016. – Issue 31. Pedagogical Series – P. 124–129.
6. Hrona N.V. The Organization of the project activity at reading lessons (based on V.O. Sukhomlynsky's works / N.V. Hrona // Scientific notes: Pedagogical Sciences - Kirovohrad, 2013. – T. I. – P. 142–147.
7. Hrona N.V. Methodical system of formation / N.V. Hrona // Scientific and practical edition : Copenhagen, Denmark, 18 July 2014 / Publishing Center of The International Scientific Association «Science & Genesis». – Copenhagen, 2014. – P. 96-103.
8. Hrona N.V. T.F. and Bugaykovs' pedagogical ideas in the course of teaching methodology of the Ukrainian language/ N.V. Hrona // Scientific Notes. Series "Psychological and Pedagogical Sciences" / Nizhyn Gogol State University. – Nizhyn: Nizhyn University Press, 2014. – Kn. 3 – C. 168–171.
9. Hrona N.V. Text as a major component of the philological training of the students of the pedagogical college abstrac / N.V. Hrona // International scientific professional periodical journal «The unity of science» / The European Association of Pedagogues and Psychologists «Science». – Vienna, 2015. – Vol. 1. – P. 61–63.
10. Hrona N.V. Methodological problems as means of forming the subject-methodical competence of a future primary school teacher / N.V. Hrona // Sciences of Europe. – Prague, 2017. – Vol. 1, No. 18. – P. 17–20.

11. Hrona N.V. Personally-oriented situations as an effective tool for the formation of junior pupils' text-creating abilities / N.V. Hrona / European Association of pedagogues and psychologists «Science». – Geneva, 2014 – Vol. 1 – P. 72–77.
12. Hrona N.V. Portfolio in the system of control of the section «Text» / N.V. Hrona // Actual questions and problems of development of social sciences: proceedings of the international scientific-practical conference / Holy Cross University. – Kielce, 2016. – P. 88–91.
13. Hrona N.V. Independent students' work as means of productive preparation for professional activity / N.V. Hrona // Personality, family and society: Issues of pedagogy and psychology. – Novosibirsk, 2014. – No. 1 (36). – P. 53–57.
14. Hrona N.V. The problem of forming junior pupils' textual competence / N.V. Hrona // Problems of modern pedagogical education. Series Pedagogy and psychology. – Yalta: RVB KSU, 2014. – Issue. 46, Ch.3 - P. 50–56.
15. Hrona N.V. Development of junior pupils creative needs in the course of textual activity / N.V. Hrona // Pedagogical Almanac: Col .of Sciences Works. – Kherson: KVNZ «Kherson Academy of Continuing Education», 2015. – Issue 27. – P. 76.
16. Hrona N.V. Creative groups of students in the system of research work of the I-II level of accreditation higher educational institutions / N.V. Hrona // Science and Education: Scien. – pract. Journal of the Southern Scientific Centre of the National Academy of Sciences of Ukraine. – Odessa, 2014. – No. 3. – P. 51–54.
17. Hrona N. V. Text as a major component of philological training of the students of the pedagogical college abstrac / N. V. Hrona // International scientific professional periodical journal «The unity of science» / The European Association of pedagogues and psychologists «Science». – Vienna, 2015. – Vol. 1. – P. 61–63.

18. Hrona N.V. Formation of junior pupils communicative-stylistic skills / N.V.Hrona // Pedagogical Almanac: Collection of scient. work. – Kherson: KVNZ «Kherson Academy of Continuing Education», 2015. – Issue 25. – P. 75–80.
19. Hrona N.V. Formation of the junior pupils' ability to persuade and to argue in the context of O. Sukhomlynsky's ideas (on the basis of epistolary texts) / N.V. Hrona // Franko State University of Zhytomyr Press 2017. – No. 2 (86) – P. 125–135.
20. Hrona N. V. Realizatsiia zadachnoho pidkhodu do formuvannia tekstotvorchoi kompetentnosti studentiv pedahohichnoho koledzhu [Implementation of the problem-based approach to the formation of text-oriented creative competence of pedagogical college students]. Kyiv, Vydavnytstvo NPU imeni M. P. Drahomanova. 2017. Naukivi zapysky (research), Issue No 135. Pp. 57–65 (ukr).
21. Hrona N. V. Rozvytok naukovo-tvorchoho potentsialu studentiv pedahohichnykh koledzhiv na materialy tvoriv T.H. Shevchenka [Development of the scientific and creative potential of the students of higher educational establishments in the context of the literary heritage of T. Shevchenko]. Naukovyi visnyk Donbasu. No 1-2. 2017. [Electronic resource]. Access mode : [http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2017/N1-2\(35-36\)/hnvtgs.PDF](http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2017/N1-2(35-36)/hnvtgs.PDF).
22. Hrona N.V. Text as a major component of the philological training of the students of the pedagogical college abstrac / N.V. Hrona // International scientific professional periodical journal «The unity of science» / The European Association of Pedagogues and Psychologists «Science». – Vienna, 2015. – Vol. 1. – P. 61–63.



## ЗМІСТ

<b>ВСТУП .....</b>	<b>5</b>
<b>РОЗДІЛ 1. Теоретико-методичні засади лінгводидактичної підготовки студентів педагогічних коледжів до формування у молодших школярів текстотворчих умінь.....</b>	<b>21</b>
1.1. Текст як об'єкт лінгвістичного дослідження .....	21
1.2. Сутність текстотворчої діяльності у шкільній мовній освіті .....	36
1.3. Психологічні чинники формування текстотворчих умінь у студентів.....	58
1.4. Сучасні підходи до мовленнєвого розвитку особистості .....	78
1.4.1. Когнітивно-комунікативний підхід до процесу текстотворення .....	78
1.4.2. Особистісно орієнтований підхід як чинник формування текстотворчих умінь .....	87
1.4.3. Компетентнісний підхід до формування вмінь роботи з текстом .....	100
Висновки до першого розділу.....	120
<b>РОЗДІЛ 2. Змістові аспекти лінгводидактичної системи підготовки студентів педагогічних коледжів до формування текстотворчих умінь у молодших школярів.....</b>	<b>123</b>
2.1. Аналіз змісту філологічних дисциплін у підготовці майбутнього вчителя до формування в учнів початкових класів текстотворчих умінь .....	123
2.2. Методичні підходи до вивчення розділу «Методика формування уявлень про мову і мовлення. Методика розвитку мовлення» у курсі навчання методики української мови в умовах педагогічного коледжу .....	147
Висновки до другого розділу .....	172
<b>РОЗДІЛ 3. Теорія і практика лінгводидактичної підготовки студентів педагогічних коледжів до формування у молодших школярів текстотворчих умінь .....</b>	<b>174</b>



3.1. Концептуальна модель підготовки майбутніх учителів до формування у молодших школярів текстотворчої діяльності в умовах компетентнісного підходу .....	174
3.2. Діагностування стану формування у молодших школярів текстотворчих умінь .....	198
3.3. Структура, зміст, критерії й показники текстотворчої компетентності майбутніх учителів початкових класів.....	219
Висновки до третього розділу.....	253
<b>РОЗДІЛ 4. Лінгводидактична система підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування в учнів текстотворчих умінь.....</b>	<b>255</b>
4.1. Загальна характеристика понять «педагогічна технологія», «система підготовки майбутнього вчителя початкових класів до формування у молодших школярів текстотворчих умінь» .....	255
4.2. Концептуальні засади підготовки майбутніх учителів до формування у молодших школярів текстотворчих умінь .....	284
4.3. Діагностична основа технології і її впровадження в зміст лінгводидактичної підготовки майбутніх учителів початкових класів.....	301
4.4. Способи набуття студентами педагогічних коледжів досвіду формування в молодших школярів текстотворчих умінь у процесі вивчення спецкурсу «Формування в учнів початкових класів умінь працювати з текстом:теоріяпрактика».....	318
Висновки до четвертого розділу .....	327
<b>РОЗДІЛ 5. Аналіз результатів перевірки готовності студентів педагогічних коледжів до формування у молодших школярів текстотворчих умінь.....</b>	<b>330</b>
5.1. Загальні питання організації і проведення формувального етапу експерименту .....	330
5.2. Перебіг експериментально-дослідного навчання .....	346

5.3. Динаміка готовності майбутніх учителів до формування у молодших школярів текстотворчих умінь.....	376
5.4. Рекомендації з проблеми впровадження технології формування у молодших школярів текстотворчих умінь у систему підготовки і перепідготовки вчителів початкових класів.....	388
Висновки до п'ятого розділу .....	402
<b>ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ .....</b>	<b>406</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....</b>	<b>412</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>488</b>

## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження.** Стрімкі трансформаційні та глобалізаційні процеси в усіх сферах українського суспільства, докорінні економічні перетворення і соціальні виклики зумовлюють пошук продуктивних моделей підготовки конкурентоспроможних мобільних фахівців для освітньої галузі, покликаних розв'язувати професійні завдання у нестандартних умовах. В освітній стратегії України пріоритетною стає гуманістична парадигма, орієнтована на особистість. В умовах реалізації національної концепції навчання і виховання школярів ставляться нові вимоги до підготовки вчителя початкових класів, оскільки він першим долучається до формування громадянина нової генерації. Саме вчитель початкової ланки освіти починає готувати майбутнє українського народу до активного життя в соціумі.

Необхідною умовою формування соціально активної і духовно багатой особистості є опанування мови як засобу спілкування. Нині в діяльності початкової ланки освіти утверджується ідея практичної спрямованості курсу української мови. А це активізує мовленнєву діяльність молодших школярів у навчальному процесі, оскільки виховання особистості, яка гармонійно поєднує освіченість, професіоналізм, креативність, високу духовність та моральність, неможливо здійснювати без опанування рідної мови й мовлення, підпорядкування роботи над мовною теорією інтересам мовленнєвого розвитку учнів.

Суспільство висуває високі вимоги до вчителя, який готовий навчати, розвивати і виховувати громадянина України засобами української мови, уміє швидко і креативно розв'язувати проблеми професійного й особистісного характеру, прагне позитивних змін у житті країни, що зумовлює оптимізацію змістового і технологічного аспектів підготовки майбутнього вчителя початкових класів. Конкретні шляхи модернізації освітнього процесу окреслено в законодавчих і нормативних документах (Закон України «Про освіту», Закон України «Про вищу освіту», Державна

національна програма «Освіта» (Україна XXI століття), Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті, проект Концепції розвитку освіти України на період 2015-2025 років, Концепція «Нова українська школа», Державні стандарти початкової, базової і повної середньої освіти).

У контексті сучасних вимог випускники педагогічного коледжу мають оволодіти ґрунтовними теоретичними знаннями, виробити стійкі вміння і навички, набути творчих якостей, виробити критичне мислення, сформувати ціннісне ставлення до майбутньої професійної діяльності, здатність до продуктивної комунікації. Оскільки базовим складником комунікації є текст, особливої ваги набуває текстотворча діяльність не лише вчителя, а й учня. Уміння створювати тексти (усні і письмові) є показником сформованості мовної культури особистості, її лінгвокреативності.

Особливої уваги в цьому аспекті набуває текстотворча (принагідно зазначимо, що окремі дослідники корелюють атрибутив «текстотворча» з «текстотвірна», «текстова») компетентність, оскільки базовим компонентом комунікації є текст. Уміння створювати (від «творча діяльність») тексти (усні чи письмові) є показником мовної культури особистості, її моральності, внутрішньої і зовнішньої краси.

Ретроспективний аналіз наукової літератури засвідчив, що дослідники (О. Глазова, Н. Голуб, Т. Кавицька, О. Копусь, Л. Кратасюк, О. Кучерук, Г. Лещенко В. Луценко) послуговуються атрибутивом «текстова», О. Божко, Н. Голуб, О. Горошкіна, Г. Звягіна, Л. Завгородня, К. Климова, Л. Мамчур, М. Пентиліук оперують поняттям «текстотвірна». З наявного спектра характеристик у своєму дослідженні надаємо перевагу поняттю «текстотворча». Послуговуємося цим із переконання, що саме творча діяльність поєднується із видами текстової діяльності: написання тексту (первинна діяльність), читання, слухання (вторинна діяльність), інтерпретаційна діяльність, презентація тексту, що є основою виявлення позитивного ставлення до процесу і результату текстотворення. Дисципліни,

предметом вивчення яких є текст (текстознавство, текстологія), продукують поняття текстотворчий і текстотвірний позитивно.

Компетенцію сучасні науковці визначають як комплекс вимог, що висуваються до освітньої підготовки учня (студента) з предмета (дисципліни), зокрема, знань, умінь, навичок і ставлень, а компетентність – ступінь опанування їх, уже сформовані вміння і навички, особистісні цінності і ставлення, які стали власним надбанням учня (студента). Для нашого дослідження продуктивною є думка Н. Голуб, яка пов'язує текстотворчу компетентність з текстотворчою діяльністю [139]. Це трикомпонентна структура, яка охоплює знаннявий (систематичні, міцні, сучасні, наукові, глибокі), аксіологічний (потреба, мотиви, цінності, ставлення) і діяльнісний (уміння й навички) взаємопов'язані складники. З діяльнісним компонентом тісно пов'язаний когнітивний компонент: знання відображаються і виявляються в діяльності, якісна реалізація якої у свою чергу ґрунтується на міцних сучасних знаннях, які мають відповідати принципу науковості й систематичності. Лише діяльність виконує роль індикатора набутих знань й опанування нових, вимагає мобілізації знань, відповідних умінь і навичок.

Когнітивний підхід до текстотворчої діяльності розглядається як свідомий пізнавальний процес, який спрямовує діяльність молодшого школяра на засвоєння правил, використання лексико-граматичних моделей, на підставі яких здійснюється свідоме конструювання висловлювань. У когнітивній моделі навчання на початковому етапі учень розглядається як активний і свідомий учасник у процесі засвоєння вмінь та навичок роботи з текстами різних типів, жанрів та форм. Для успішної текстотворчої діяльності молодших школярів ефектим є поєднання когнітивного і комунікативного підходу, оскільки особливістю когнітивного підходу є свідомість до навчання та пізнавальний інтерес, а особливістю комунікативного – полягає в оволодінні мовленнєвими навичками шляхом здійснення молодшими школярами комунікації. Отже, за умови

використання когнітивно-комунікативного підходу до текстотворчої діяльності молодших школярів раніше здобуті навички з мови слугуватимуть ґрунтом для набуття вмінь працювати з текстами. На це й спрямовано Програму з української мови для учнів 1-4 класів, яка для реалізації мети вивчення української мови в початковій школі вимагає розв'язання таких завдань: розвиток мовлення, мислення, уяви молодших школярів, уміння добирати мовні засоби відповідно до умов спілкування; засвоєння початкових знань із лексики, фонетики, граматики української мови; опанування вмінь правильно читати і писати, брати участь у діалозі, створювати нескладні монологічні висловлювання і невеликі за обсягом письмові тексти-описи, тексти-розповіді, міркування, есе; виховання позитивного, емоційно-ціннісного ставлення до української мови, бажання удосконалювати своє мовлення.

Система підготовки студентів педагогічного коледжу до організації текстотворчої діяльності молодших школярів сприятиме формуванню у них текстотворчих умінь і забезпечить ефективність текстотворчої діяльності у процесі комунікації за умови цілеспрямованого навчання студентів професійного спілкування, розуміння виучуваних мовних засобів у досягненні комунікативної мети (спілкування, вираження думки), опанування високого рівня комунікативних умінь – один зі шляхів оновлення шкільного життя, установа відносин співробітництва і виховання засобами комунікації.

Останнім часом помітно активізувалося вивчення проблеми підготовки майбутніх учителів до організації текстотворчої діяльності учнів. До кола наукових інтересів увійшли такі аспекти: особливості процесів породження тексту (Н. Хомський, Дж. Міллер, О. Лурія, С. Гіндін, М. Бернштейн, О. О. Леонт'єв, І. Зимня та ін.), закономірності породження і сприймання текстів (І. Зимня, А. Новиков, В. Петренко, Л. Шмельов та ін.), навчання описового мовлення дітей молодшого шкільного віку (Н. Будна, Н. Головань, Л. Варзацька, М. Вашуленко, О. Глазова, Т. Ладиженська, М. Львов,

М. Наумчук, В. Собко, Г. Фомічова та ін.); навчання основ лінгвістичної теорії тексту і теорії комунікації (А. Акішина, В. Бадер, К. Климова, В. Кухаренко, О. Селіванова, Г. Солганик, В. Статівка, З. Тураєва, І. Фігуровський та ін.); висвітлення основ методики психолінгвістичної теорії текстосприйняття і текстотворення (С. Васильєв, Г. Граник, Л. Доблаєв, І. Зимня, Н. Локалова, О. Соболева, О. Штерн, Т. Радзієвська та ін.), особливості мовно-мовленнєвої діяльності (В. Бадер, М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, С. Караман, К. Климова, Л. Кравець, Л. Мацько, С. Омельчук, Л. Паламар, М. Пентилюк, М. Плющ). Водночас питання підготовки студентів педагогічного коледжу до формування в молодших школярів текстотворчих умінь залишаються малодослідженими.

У процесі аналізу науково-методичної літератури, вивчення досвіду формування в учнів початкових класів текстотворчих умінь, підготовки студентів педагогічного коледжу до текстотворчої діяльності виявлено низку *суперечностей* між: об'єктивною потребою вдосконалення мовної освіти і недостатньою розробленістю в лінгводидактиці теоретико-методичних засад підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування текстотворчих умінь у молодших школярів; необхідністю формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів і відсутністю відповідного методичного супроводу практики навчання студентів педагогічного коледжу мовознавчих і лінгводидактичних дисциплін; потенційними можливостями сучасних лінгводидактичних технологій у підготовці майбутнього фахівця до формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів і недостатнім упровадженням їх в освітній процес педагогічного коледжу; багатоаспектністю процесу формування текстотворчих умінь і відсутністю науково-методичної системи підготовки студентів педагогічного коледжу до формування у молодших школярів текстотворчих умінь.

Отже, **актуальність дослідження** визначається, по-перше, потребою засвоєння учнями молодшого шкільного віку відповідних знань про текст і формування вмій текстосприймання й текстотворення, які слугуватимуть

опануванню мови – універсального засобу пізнання, мислення і спілкування та забезпечать розвиток мовної особистості, а професійна підготовка майбутнього вчителя початкових класів до організації такої діяльності потребує вивчення і методичного вдосконалення; по-друге, недостатнім опрацюванням досліджуваної проблеми в контексті діяльності сучасної початкової школи і підготовки майбутнього вчителя початкових класів.

З огляду на актуальність і недостатню розробленість проблеми, її теоретичне і практичне значення для вдосконалення системи лінгводидактичної підготовки студентів педагогічного коледжу визначено тему дисертаційного дослідження: **«Система підготовки студентів педагогічного коледжу до формування у молодших школярів текстотворчих умінь».**

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертацію виконано відповідно до науково-дослідної теми Інституту вищої освіти Національної академії педагогічних наук України «Оптимізація дисциплін соціально-гуманітарного циклу у вищій освіті України в контексті євроінтеграції» (№ 0112U000934).

Тему дисертаційної роботи затверджено вченою радою Інституту вищої освіти НАПН України (протокол від 26 травня 2014 р.; № 5/4) й узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук при НАПН України (протокол від 30 вересня 2014 р.; № 7).

**Мета дослідження** полягає в обґрунтуванні теоретико-методичних засад та розробленні лінгводидактичної системи підготовки студентів педагогічного коледжу до формування текстотворчих умінь у молодших школярів.

Відповідно до теми і мети дослідження визначено такі **завдання**:

1. Обґрунтувати теоретико-методичні засади лінгводидактичної системи підготовки студентів педагогічного коледжу до формування в учнів початкових класів текстотворчих умінь.



2. Схарактеризувати психологічні передумови формування текстотворчої компетентності у студентів.
3. Розкрити й уточнити сутнісні характеристики базових понять дослідження.
4. Проаналізувати зміст навчально-методичного забезпечення процесу підготовки студентів педагогічного коледжу до формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів.
5. Обґрунтувати модель формування текстотворчої компетентності студентів педагогічного коледжу.
6. Визначити критерії, показники і схарактеризувати рівні сформованості текстотворчої компетентності студентів педагогічного коледжу та текстотворчих умінь учнів початкових класів.
7. Розробити лінгводидактичну систему підготовки студентів педагогічного коледжу до формування в учнів початкових класів текстотворчих умінь й експериментально перевірити її ефективність.

**Об'єкт дослідження** – процес навчання лінгвістичних і лінгводидактичних дисциплін студентів педагогічного коледжу.

**Предмет дослідження** – лінгводидактична система підготовки студентів педагогічного коледжу до формування в учнів початкових класів текстотворчих умінь.

**Концепція дослідження.** Нова освітня парадигма, сучасні шкільні реалії, вимоги до якості освіти, потреба у креативних і мобільних фахівцях, здатних до розв'язання професійних завдань у нестандартних умовах, засобами навчального предмета сприяти формуванню самодостатньої особистості з чіткою громадянською позицією та прагненням оволодіти найціннішим духовним скарбом свого народу мовою, зумовлюють пошук ефективної лінгводидактичної системи підготовки студентів педагогічного коледжу, зорієнтованої на формування у майбутніх учителів текстотворчої компетентності як пріоритетного складника міжособистісної комунікації, оволодіння майстерністю слова, виховання мовного смаку.

Вихідним положенням концепції є створення системи підготовки студентів педагогічних коледжів до формування в учнів початкових класів текстотворчих умінь: 1) реалізація загальнодидактичних і специфічних принципів навчання створювати тексти різних типів і стилів та впровадження в освітній процес сучасних підходів до навчання української мови; 2) урахування типологічних характеристик студента як суб'єкта освітнього процесу, психологічних чинників формування текстотворчої компетентності; 3) різноаспектна текстотворча діяльність, розроблення системи вправ, спрямованої на розвиток умінь працювати з текстами; 4) застосування технологій інтерактивного характеру у процесі текстотворчої діяльності, зокрема інформаційно-комунікаційних, інтеграційних, тренінгових і пошуково-дослідних, які розширюють комунікативні можливості майбутніх учителів початкових класів у раціональному набутті системи знань, які сприяють формуванню в них мотивації до навчання, дають змогу залучити мультимедійні можливості сучасних засобів навчання для організації спостережень над текстовим матеріалом.

Концепцію, провідну ідею й основні положення дослідження зосереджено в *загальній гіпотезі*, яка ґрунтується на припущенні, що пропонована лінгводидактична система підготовки майбутніх учителів початкових класів буде ефективною за умов оптимального добору принципів, підходів, форм, методів, засобів, технологій у підготовці студентів педагогічних коледжів до формування у молодших школярів текстотворчих умінь, розроблення моделі формування текстотворчої компетентності студентів педагогічного коледжу з організації текстотворчої діяльності молодших школярів та реалізації технологій, які передбачають поетапне впровадження специфічних форм навчання студентів коледжу, узгоджених із провідними формами діяльності студентів (навчально-академічною, квазіпрофесійною, навчально-професійною), які реалізуються в спеціально створеному освітньому середовищі педагогічного коледжу.

Загальну гіпотезу конкретизовано в часткових, за якими підготовка студентів педагогічних коледжів до формування у молодших школярів

текстотворчих умінь буде ефективною, якщо: урахувати здобутки сучасної лінгвістики, психолінгвістики та лінгводидактики у процесі лінгвістичної, методичної підготовки у функційно-системному і мовленнєво-прагматичному аспектах, корелюючи соціологічний, соціолінгвістичний, лінгвістичний, психологічний, лінгводидактичний, культурологічний, прагматичний чинники; упроваджувати інформаційно-комунікаційні, інтеграційні, тренінгові та пошуково-дослідні технології щодо вміння працювати з текстом; застосовувати систему вправ і завдань, які передбачають лінгвістичний аналіз текстів різної стильової і жанрової належності та створення власних текстів, виявлення й усунення допущених текстотворчих помилок і недоліків.

**Провідною ідеєю дослідження** стало положення про те, що підготовка студентів педагогічного коледжу до формування текстотворчих умінь молодших школярів є складною цілісною лінгводидактичною системою підготовки майбутніх учителів початкових класів, яка передбачає органічну єдність мети, завдань, змісту, засобів, методів, організаційних форм, критеріїв і показників їхнього вияву, діагностичних завдань тощо, що й уможливило підвищення рівня готовності студентів педагогічного коледжу до формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів. Водночас ефективність сформованих у студентів умінь організовувати текстотворчу діяльність молодших школярів залежить від професійного спрямування навчання української мови, мовленнєвої активності студентів, розвитку в них умінь особистісної лінгводидактичної самореалізації.

**Методологічною основою дослідження** є здобутки філософської науки про діалектичне пізнання світу, єдність мови і мислення, форми і змісту; положення про мову як засіб спілкування, пізнання і відображення дійсності в людській свідомості; основні положення гуманістичної психології і педагогіки, когнітивної психології, комунікативної та когнітивної лінгвістики; здобутки психолінгвістики й лінгводидактики; Закон України «Про освіту», Закон України «Про вищу освіту», «Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті», Загальноєвропейські рекомендації з

мовної освіти; концепції мовної освіти; дидактичні, психологічні, лінгвістичні, лінгводидактичні дослідження; закони, принципи, закономірності, взаємозв'язок і взаємодія методологічних підходів, концептуальних положень компетентнісного, когнітивно-комунікативного, особистісно орієнтованого, діяльнісного підходів.

**Теоретичною основою** слугували ідеї гуманістичної філософії освіти (Г. Васянович, Б. Гершунський, І. Зязюн, Дж. Кідд, В. Лутай); концептуальні положення теорії діяльності (Б. Ананьєв, Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, Д. Ельконін, В. Зінченко, М. Каган, Г. Костюк, Н. Кузьміна, О. Леонтьєв, М. Лісіна, А. Петровський, С. Рубінштейн та ін.); загальна теорія мовленнєвої діяльності (О. Леонтьєв, М. Жинкін, І. Зимня та ін.); теоретичні основи методики розвитку мовленнєвої діяльності (В. Бадер, А. Богуш, О. Бистрова, М. Вашуленко, Є. Голобородько, Н. Голуб, О. Горошкіна, В. Капінос, О. Купалова, А. Коваль, Г. Михайловська, Г. Онкович, Н. Пашківська, М. Пентилюк та ін.); методичні аспекти культури мовлення і спілкування (А. Акішина, Л. Введенська, О. Дзюбенко, Л. Іванова, С. Караман, О. Кучерук, М. Оліяр, С. Омельчук, К. Пономарьова, Н. Формановська та ін.); професійної діяльності вчителя початкової школи (О. Біда, В. Бондар, Н. Волкова, К. Климова, Я. Кодлюк, І. Пальшкова, Л. Петухова, О. Савченко, Л. Хоружа та ін.); технологія формування текстової компетентності (М. Болдирєв, Н. Болотнова, П. Гальперін, Т. А. ван Дейк, Л. Доблаєв, Т. Дрідзе та ін.); теоретичні підходи до вдосконалення педагогічного мовлення (Н. Бабич, З. Бакум, А. Богуш, М. Вашуленко, Л. Гапоненко, Л. Головата, Н. Грипас, І. Гудзик, А. Капська, Г. Козачук, О. Копусь, О. Кротова, Л. Мамчур, В. Мельничайко, Л. Паламар, Т. Рукас, Г. Сагач, В. Собко, І. Хом'як, О. Хорошковська, С. Яворська та ін.).

Для розв'язання поставлених завдань на різних етапах наукового пошуку використано такі методи дослідження: *теоретичні* – аналіз і синтез філософської, мовознавчої, психолого-педагогічної, лінгводидактичної літератури з проблеми дослідження для визначення поняттєво-категорійного апарату й обґрунтування теоретико-методологічних засад, розроблення

лінгводидактичної системи підготовки студентів педагогічного коледжу до формування текстотворчих умінь у молодших школярів; *емпіричні*: педагогічне спостереження за освітнім процесом; бесіди, опитування, анкетування, тестування; аналіз письмових робіт студентів; педагогічний (констатувальний, формувальний і контрольний етапи) експеримент; методи оцінювання і самооцінювання задля перевірки ефективності розробленої лінгводидактичної системи підготовки студентів педагогічного коледжу до формування текстотворчих умінь у молодших школярів; *статистичні методи* – кількісний і якісний аналіз експериментальних даних з метою отримання достовірних результатів щодо ефективності розробленої методики підготовки студентів педагогічного коледжу до формування текстотворчих умінь у молодших школярів, порівняльна характеристика результатів експерименту: критерій узгодженості К. Пірсона ( $\chi^2$ ), t-критерій розподілу Стюдента та F – критерій Фішера.

**Наукова новизна** дослідження: *уперше науково обґрунтовано* теоретико-методичні засади та розроблено лінгводидактичну систему підготовки студентів педагогічного коледжу до формування текстотворчих умінь у молодших школярів; *визначено* принципи формування текстотворчої компетентності студентів педагогічного коледжу й закономірності формування текстотворчих умінь учнів початкових класів; *розкрито й уточнено* сутність базових понять дослідження «*текстотворча діяльність*», «*текстотворча компетентність*», «*лінгводидактична система підготовки студентів педагогічного коледжу*»; *створено* модель формування текстотворчої компетентності майбутніх учителів початкових класів; *схарактеризовано* психологічні передумови формування текстотворчої компетентності студентів; *визначено* рівні сформованості у молодших школярів текстотворчих умінь і текстотворчої компетентності майбутніх учителів початкових класів; *розроблено* лінгводидактичну систему підготовки студентів педагогічного коледжу до формування у молодших школярів текстотворчих умінь: *подальшого розвитку* набули теорія і методика реалізації текстоцентричного підходу до навчання української мови

майбутніх учителів початкових класів, розроблення навчально-методичного супроводу освітнього процесу у педагогічному коледжі на засадах інтеграції мовознавчих і лінгводидактичних дисциплін майбутніх учителів на компетентісній основі.

**Практичне значення** наукових результатів дослідження полягає в тому, що: теоретико-методичне обґрунтування лінгводидактичної системи підготовки майбутнього вчителя початкових класів в умовах педагогічного коледжу до формування в учнів початкових класів текстотворчих умінь на засадах компетентісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного підходів дасть змогу удосконалити методичну підготовку майбутнього конкурентоспроможного фахівця; експериментально перевірені матеріали з курсів сучасної української мови, методики навчання української мови можуть бути застосовані у практиці лінгводидактичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів і мовно-мовленнєвій освіті молодших школярів; діагностичний інструментарій визначення рівня готовності майбутніх фахівців до формування в учнів текстотворчих умінь може слугувати орієнтиром для розроблення педагогічного моніторингу; матеріали дослідження можуть бути використані в освітньому процесі педагогічних коледжів для розроблення і корегування навчальних планів, навчальних і робочих програм із лінгвістичних та педагогічних дисциплін у процесі викладання сучасної української мови, методики навчання української мови, читання спецкурсів, спецсемінарів, тренінгів, організації наукової роботи студентів, проведенні різних видів практики в початкових класах, а також у системі післядипломної педагогічної освіти.

**Достовірність результатів дослідження** забезпечено науково-методичним обґрунтуванням вихідних положень, що спираються на сучасні досягнення дидактики, психології, психолінгвістики, етнолінгвістики, лінгвістики, лінгводидактики; ефективним використанням теоретичних, емпіричних і статистичних методів, які відповідають предмету, меті й завданням дослідження; упровадженням розробленої лінгводидактичної системи у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації та

загальноосвітніх навчальних закладах; позитивною динамікою результатів експериментального навчання; апробацією дослідження на міжнародних, усеукраїнських, регіональних конференціях, семінарах і круглих столах.

**Експериментальна база дослідження.** Дослідно-експериментальна робота проводилася на базі Коростишівського педагогічного коледжу імені І. Я. Франка (довідка від 27. 01. 2016 р.; № 144/16), Богуславського гуманітарного коледжу імені І. С. Нечуя-Левицького (довідка № 432 від 22. 09. 2017 року), Ржищівського гуманітарного коледжу (довідка від 17. 01. 2017; № 124/а), Бердичівського педагогічного коледжу (довідка від 04. 09. 2017 р.; № 701), Корсунь-Шевченківського педагогічного коледжу імені Т. Г. Шевченка (довідка від 12. 09. 2017 р.; № 769), Університетського коледжу Київського університету імені Б. Грінченка (довідка від 10. 11. 2017 р.; № 309), Прилуцького гуманітарно-педагогічного коледжу ім. І. Я. Франка (довідка від 21.06.2017 р.; № 726/к), Путивльського педагогічного коледжу імені С.В. Руднева (довідка від 09. 02. 2017; № 346), Лебединського педагогічного училища імені А.С. Макаренка (довідка від 10. 10. 2017 р.; № 633); Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені К. Д. Ушинського (довідка від 28. 09. 2016 р.; № 10/1-11/468). Результати дослідження впроваджено в освітній процес шкіл м. Прилуки Чернігівської області: гімназії № 1 ім. Георгія Вороного, ЗОШ І-ІІІ ступенів №9, ЗОШ І-ІІІ ст. №3 імені С. Г. Шовкуна, гімназії №5 імені Віктора Андрійовича Затолокіна ЗОШ І-ІІІ ст., ЗОШ І-ІІІ ст. №7, спеціалізованої школи І-ІІІ ступенів № 6 з поглибленим вивченням інформаційних технологій; Прилуцького району: Дідівської ЗОШ І-ІІІ ст., Валківської ЗОШ І-ІІІ ст., Замістянської ЗОШ І-ІІІ ст., Богданівської ЗОШ І-ІІІ ст., Сухополов'янської ЗОШ І-ІІІ ст., Малодівицької ЗОШ І-ІІІ ст., Івківської ЗОШ І-ІІІ ст., Подищанської ЗОШ І-ІІІ ст., Дубогаївської ЗОШ І-ІІІ ст.; Полтавської області Пирятинського району: Давидівська ЗОШ І-ІІІ ст.; Малютинської ЗОШ І-ІІІ ст.; Березоворудської ЗОШ І-ІІІ ст.; ЗОШ №6 м. Глухова Сумської області.

В експерименті взяли участь 564 студенти та 58 викладачів ВНЗ, 508 учнів початкових класів.

**Апробацію результатів дослідження** здійснено в ході виступів з науковими повідомленнями щодо основних положень і результатів на науково-практичних конференціях, конгресах і методологічних семінарах різного рівня, а саме, *міжнародних*: «Вища освіта в Україні і Болонський процес: стан, проблеми і перспективи» (м. Київ, 3 грудня 2012 р.) «Педагогіка та психологія: актуальні питання наукових досліджень» (м. Київ, 16 лютого 2013 р.), «Педагогіка та психологія: традиції та інновації» (м. Львів, 15–16 березня 2013 р.), «Формування мовної особистості в багатоступеневій системі освіти: досвід, реалії, перспективи» (м. Івано-Франківськ, 17–18 жовтня 2013 р.), «Інноваційні вектори сучасної початкової освіти» (м. Одеса, 19-20 вересня 2013 р.), «Тарас Шевченко в долі слов'янських народів: діалог через століття і кордони» (м. Канів, 25 вересня 2014 р.), «Ідіолект Михайла Коцюбинського в контексті сучасних лінгвістичних парадигм (м. Ніжин, 27 лютого 2015 р.), «Педагогическое мастерство и педагогические технологии» (м Чебоксари, 25–27 січня 2015 р.), «Наука в современном мире» (м. Київ, 19 жовтня 2015 р.), «Управление научным потенциалом стран и регионов» (м. Копенгаген, Данія, 18 липня 2014р.), «Scientific genesis» (м. Женева, Швейцарія, 8 серпня 2014 р.); «Концептуальні проблеми модернізації сучасної системи освіти на засадах формування духовно-патріотичних цінностей студентської молоді» (Вінниця – Бар, 17-19 березня 2016 р.), «Актуальні питання та проблеми розвитку соціальних наук» (м. Кельце, Республіка Польща, 28-30 червня 2016 р.), «Мова. Культура. Комунікація: поширення інтегративних тенденцій у сучасних дослідженнях мов і літератур» (м. Чернігів, 28–29 квітня 2017 р.), «Проблеми та інновації в природничо-математичній, технологічній і професійній освіті» (м. Кропивницький, 17-21 квітня 2017 р.), «Актуальні дослідження в соціальній сфері» (м. Одеса, 17 травня 2017 р.); *усеукраїнських*: «Педагогіка та психологія: наука, реальність, застосування»



(м. Харків, 20-21 квітня 2012 р.), «Новітні інформаційно-комунікаційні технології в освіті» (м. Полтава, 21 листопада 2012 р.), «Сучасне прочитання спадщини Тараса Шевченка: літературознавчий, лінгвістичний та методичний аспекти» (м. Переяслав-Хмельницький, 26-27 вересня 2013 р.), «Методика формування ключових і предметних компетентностей у молодших школярів» (м. Глухів, 9 жовтня 2013 р.), «Наукова діяльність як шлях формування професійних компетентностей майбутнього фахівця» (м. Суми, 5-6 грудня 2013 р.), «Основні напрями підготовки компетентного вчителя: традиції та інновації» (м. Умань, 30-31 жовтня 2014 р.), «Педагогічна освіта у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації: реалії сьогодення та перспективи розвитку» (м. Прилуки, 19 грудня 2013 р.), «Шевченко і Чернігівщина» (м. Чернігів, 27 лютого 2014 р.), «Модернізація структури та змісту початкової освіти на засадах компетентнісного та комунікативного підходів» (м. Глухів, 24-25 вересня 2015 р.), «Сучасні тенденції і пріоритети компетентнісного підходу в підготовці майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти» (м. Житомир, 23-24 березня 2016 р.), «Концептуальні проблеми функціонування мови в полікультурному просторі» (м. Мелітополь, 26 березня 2016 р.), «Теорія і практика професійної підготовки фахівців у контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів» (м. Житомир, 20-21 квітня 2016 р.), «Формування соціокультурної компетентності вчителя: зміст, традиції, інновації» (м. Глухів, 29-30 вересня 2016 р.), науково-практична конференція з міжнародною участю, присвячена 120-й річниці з дня народження М. О. Бернштейна (м. Вінниця, 16-17 вересня 2016 р.); «Формування громадянськості як якості особистості засобами освітньої діяльності: реалії, проблеми й перспективи» (м. Глухів, 28-29 вересня 2017 р.); *усеукраїнських педагогічних читаннях*: «Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю: здоров'я через освіту» (м. Донецьк, 12 жовтня 2012), «Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю: розвиток творчої особистості» (м. Кіровоград, 27-28 вересня 2013 р.), «Василь Сухомлинський у діалозі з

сучасністю: вчимося толерантності» (м. Миколаїв, 25-26 вересня 2014 р.), Четверті Бугайківські читання (м. Ніжин, 2-3 жовтня 2014 р.), «Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю: виховуємо культуру потреб особистості» (м. Херсон, 24-25 вересня 2015 р.), XXIII Всеукраїнські педагогічні читання «Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю: щоб у серці жила Батьківщина» (м. Луцьк, 15-16 вересня 2016 р.), Грищенківські читання (м. Ніжин, 22 вересня 2016 р.), П'яті Бугайківські читання (м. Ніжин, 29-30 вересня 2016 р.), XIX Всеукраїнські педагогічні читання «А що там, за лісом?: філософія для дітей. В.О. Сухомлинський у діалозі з сьогоденням» (м. Житомир, 21 вересня 2017 р.).

**Публікації.** Основні результати дослідження відображено в 57 публікаціях. З-поміж них: 1 монографія, 11 навчально-методичних посібників, 21 одноосібна стаття у фахових журналах і збірниках наукових праць, 5 із яких – у зарубіжних виданнях; 24 публікації апробаційного характеру.

Результати захищеної у 2012 р. **дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук** за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика навчання української мови із теми «Формування у молодших школярів орфографічних умінь і навичок на основі знань про фонетичну і графічну системи української мови» у тексті докторської дисертації не використовувалися (ДК № 009535).

**Структура й обсяг дисертації.** Робота складається зі вступу, п'яти розділів, висновків, списку використаних джерел, що містить 734 найменування, із них 24 – іноземні, додатків. Повний обсяг дисертації становить 687 сторінки (із них 397 – основного тексту). Робота містить 26 таблиць, 7 схем, 9 рисунків.

**РОЗДІЛ 1.**  
**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ЛІНГВОДИДАКТИЧНОЇ**  
**ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕДЖІВ**  
**ДО ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**  
**ТЕКСТОТВОРЧИХ УМІНЬ**

**1.1. Текст як об'єкт лінгвістичного дослідження**

Усебічне наукове вивчення процесу комунікації висуває на перший план визначення основної одиниці мовлення, яка слугувала б об'єктом дослідження. Тривалий час найвищою одиницею мови і мовлення вважалося речення. Однак такий підхід не забезпечував ні теоретичного вивчення процесу мовного спілкування, ні виконання практичних завдань підвищення культури мовлення. Останнім часом усе більшу увагу лінгвістів привертає зв'язне мовлення, механізм виникнення висловлювань і різні аспекти мовленнєвої діяльності. Можемо відзначити, що теорія лінгвістики тексту стала основою розвитку мовлення, а предметом вивчення психолінгвістики є закономірності породження і сприйняття висловлювань.

Рівень тексту визнаний найвищим ярусом мовної системи. З'явилася нова галузь мовознавства – лінгвістика тексту, яка активно розвивається останнім часом. Основним поняттям нової лінгвістичної дисципліни є поняття тексту. Сучасні довідники наводять кілька значень слова «текст». Саме слово «текст» походить із латинської мови *textum* – «тканина», «зв'язок», «побудова». «Словник української мови» в 11 томах витлумачує так це поняття: 1) відтворена письмово або в друкованому вигляді авторська праця, документ, пам'ятка тощо; 2) зміст певного словесного твору; 3) основна частина друкарського набору без коментарів, виносок, приміток, малюнків і т. ін.; 4) літературний чи інший твір або його уривок для читання, аналізу тощо; 5) друкований шрифт, розміром близько 8 мм [586, с. 57].

Поняття «текст» може бути застосоване не тільки до цілісного літературно оформленого твору, але і до його частин, достатньо самостійних із погляду мікротеми і мовного оформлення. Отже, можна говорити про текст частини, розділу, параграфа; текст вступу, висновків і т. ін.

З-поміж різних визначень тексту можна виділити три основні типи: текст розглядається як проміжна ланка процесу комунікації; текст як сума, сукупність чи множина фраз; текст як структурна й смислова єдність. Наведемо окремі визначення.

1) **Текст** – основна одиниця семантики (Х.Паркет) [566, с. 25].

2) **Текст** становить структуру, замкнене організоване ціле, у межах якого знаки створюють систему відношень, що визначають стилістичні ефекти цих знаків (П.Гіро) [130, с. 37].

3) **Текст** є функціонально завершене мовленнєве ціле [366, с. 78].

4) **Текст** – це середній елемент схеми комунікації, яку можна уявити у вигляді триелементної структури: автор (адресант) → текст → читач (адресат). Як серединний (проміжний) елемент комунікативного акту текст виявляє свою специфіку у кодуванні і декодуванні. Щодо мовця (адресанта) текст є кодованою величиною, оскільки мовець кодує певну інформацію. Для сприйняття вміщеної в тексті інформації читач повинен її декодувати (А. Загнітко) [253, с. 29].

5) **Текст** – писемний або усний мовленнєвий масив, що становить лінійну послідовність висловлень, об'єднаних смисловими і формально-граматичними зв'язками, спільною тематичною та сюжетною заданістю (Л. Мацько) [405, с. 11].

6) **Текст** – будь-яка послідовність слів (знаків), зведена за правилами даної системи мови (К. Серажим) [566, с. 24].

7) **Текст** – словесне, усне чи письмове досягнення, що становить собою єдність якогось більш-менш завершеного змісту і форми, що формує і виражає цей зміст (Б. Головін) [138, с. 14].

8) **Текст** – це витвір мовленнєвого процесу, що відзначається завершеністю, об'єктивований у вигляді письмового документа, літературно опрацьований відповідно до цього типу документа, витвір, який містить заголовок і особливі структурні одиниці (надфразних єдностей), об'єднаних різними типами лексичного, граматичного, логічного, стилістичного зв'язку, і має певну цілеспрямованість та прагматичну настанову (І. Гальперін) [125, с. 12].

Як бачимо, домінувальною ознакою тексту можуть бути представлені різні його властивості: змістові, комунікативні, гносеологічні та ін. У будь-якому випадку **текст** являє собою об'єднану за змістом послідовність знакових одиниць, основними властивостями якої є зв'язаність і цілісність (Н. Валгіна) [77, с. 22].

Поняття «текст» не може бути визначене тільки як лінгвістичне явище. Текст є насамперед поняттям комунікативним, орієнтованим на виявлення специфіки відповідного роду діяльності. Іншими словами, текст як набір окремих знаків, текст як процес (породження знаків комунікатором і сприйняття-оцінка його реципієнтом) і продукт знакової та паразнакової діяльності комунікатора й реципієнта (для якого він виступає щоразу в якості переструктурованого продукту) існує в контексті реалізації як «абстрактний набір правил, що визначають і формальні, і змістовні параметри існування деякого конкретного тексту» [601, с. 66]. «Текст являє собою основну одиницю комунікації, спосіб збереження і передачі інформації, форму існування культури, продукт певної історичної епохи, відображення психічного життя індивіда» [34, с. 6].

Автори новітніх зарубіжних підходів трактування поняття «текст» пов'язують із внутрішніми й зовнішніми текстовими ознаками. Терміном «текст» вони називають когнітивно, граматично, іллокутивно і за необхідності просодичний структурований результат якої-небудь (усної або письмової) дії продуцента, у якому представлено контекстну й адресатну співвіднесеність і який становить основу для когнітивно й інтенціонально структурованих дій реципієнта [724, р. 21]. Таким чином, широке і вузьке

розуміння тексту передбачає залучення / вилучення з розгляду інших семіотичних систем, які поряд із мовною знаковою системою поєднуються з іншими текстовими структурами, наприклад, жестикуляція й міміка, або символи, формули та зображення.

Текст створюють для того, щоб об'єктивувати думку автора, утілити його творчий задум, передати знання та уявлення про людину і світ, винести ці уявлення за межі авторської свідомості й зробити їх надбанням інших людей. Таким чином, текст не автономний і не самодостатній – він основний, але не єдиний компонент текстової діяльності. Найважливішими складниками її структури, окрім тексту, є автор (адресант тексту), читач (адресат), сама зображувана дійсність, знання про яку передаються в тексті, і мовна система, з якої автор добирає мовні засоби, які дають можливість йому адекватно втілити свій творчий задум.

Проаналізувавши досвід більшості мовознавців, доцільно розмежувати такі групи ознак тексту: 1) структурні, що представляють ознаки текстової структури (зв'язність, цілісність, дискретність, або членованість); 2) змістові, або концептуальні, які відображають особливості змісту (інформативність, антропоцентричність, референційність, інтертекстуальність, континуум). Провідними, вважають науковці, є цілісність і зв'язність.

Зв'язність тексту виявляється в процесі його структурування, поєднання частин та елементів. Зв'язність у лінгвістичній літературі визначають по-різному: лексична солідарність (Е. Косеріу), ізотопія (А.-Ж. Греймас), займенниковий анафоричний зв'язок (М. Холлідей, В. Дресслер, Р. де Богранд), змістова зв'язність, або когерентність (Р. де Богранд), зовнішня злитість (В. Кожевникова), інтегративність (І. Гальперін), послідовність (Н. Зарубіна).

Т. Єщенко вважає, що «Зв'язність – категорія тексту, яка полягає в семантико-граматичному, структурно-композиційному інтегруванні окремих частин у словесне ціле» [243, с. 145].

У лінгвістиці тексту існує понад 100 різновидів зв'язності залежно від параметра класифікації (за структурою, спрямованістю, глибиною, представленістю). Г. Солганик [597] пропонує розрізняти зв'язність у тексті за допомогою мовних ознак і за змістом (сміслом). Мовні ознаки зв'язності можуть бути *граматичними, лексичними та інтонаційними*. Одним із основних *граматичних* засобів зв'язності є *видо-часова співвіднесеність речень, синтаксичний паралелізм; синтаксичне згортання вихідного речення під час повного чи часткового відтворення змісту; синтаксичне усічення (скорочення) речення за певними правилами стосовно вихідного речення*. До засобів *лексичної зв'язності* належать: *лексичні повтори займенникові й перифразні (синонімічні) заміни, сполучники, співвідносні слова* тощо.

*Дискретність* тексту – членованість тексту на окремі елементи, кожен із яких є складником цілого і водночас постає відносно автономною частиною [242, с. 162]. *Членування* тексту здійснюється за багатьма ознаками: *глибинними та поверховими; формальними (архітектонічними) і смисловими; змістовими і технічними; об'єктивними і суб'єктивними*.

Автономність частин тексту є відносною й потребує опори на цілий текст. Вона може виражатися: 1) графічно (використання нумерації, дужок, абзацного відступу, лапок, великої літери у назвах суб'єктів дії та назвах текстів, поділ тексту на слова, речення, абзаци, розділи, параграфи); 2) граматично (відокремлення різних форм уставних конструкцій у простому реченні, безсполучниковий зв'язок у складному реченні); 3) лексично (повтор слів, однокореневих слів у вузькому контексті); 4) композиційно (змістові блоки, надфразні єдності, періоди); 5) комунікативно (актуальне членування речень, надфразна єдність); 6) когнітивно (ідеї, ментальні праобрази, моделі, сценарії, судження, фрейми).

Особливої уваги на текстовому рівні потребує *модальність*. Вона належить до істотних характеристик тексту і трактується як категорія, що виражає зв'язок висловлювання з реальною дійсністю. Різні дослідники модальність визначають як граматичну, синтаксичну або семантичну

категорію (Р. Будагов розглядає модальність як граматичну категорію, Л. Єрмолаєва – синтаксичну категорією, В. Виноградов, Г. Колшанський, І. Хлебнікова – семантичну категорію). О. Ахманова розглядає модальність як понятійну категорію зі значенням ставлення мовця до висловлювання та відношення висловленого до дійсності [16, с. 237]. Мовними засобами, які виражають модальність є: граматичні (морфологічні), лексичні (модальні слова), лексико-граматичні (модальні дієслова) й інтонаційні засоби [263, с. 17].

На думку О.Стриженка, до категорій тексту слід віднести категорії *семіотичності* і *структурності* [616, с. 3-15]. Категорія *семіотичності* розпадається на три види: *семантичності*, *синтаксичності*, *прагматичності*. Категорія *структурності* відображає закономірності співвідношення одиниць мови різних рівнів у формуванні текстового рівня.

У кожному з видів *категорій семіотичності* щодо тексту діють свої чинники. За допомогою їх читачі інтерпретують текст. При цьому інтерпретацію тексту розуміють досить широко. Як ми вже зазначали, вона стає можливою на межі різних наук: психології, соціології, соціальної психології, літературознавства тощо. До категорій тексту вчений відносить також: *інформативність*, *інтерсуб'єктивність*, *ефективність*, *зрозумілість*, *придатність*, *апелятивність*, *переконливість*, *впливовість* тощо.

Під *інформативністю* розуміють ступінь новизни й несподіваності для аудиторії елементів тексту. Інформативним є будь-який вид тексту (науковий, публіцистичний, художній). Чинник інформативності пов'язаний із типом інформації. У *художньому* тексті переважає естетична інформація (у поезії вона на щабель вища), у *науковому* – семантична, у *публіцистичному* – ідеологічна (інформація про політичні події завжди має ідеологічний відтінок).

Ефективність *наукового* тексту полягає у прийнятті поглядів ученого, у зацікавленості тим чи тим напрямом наукових пошуків. Чинник ефективності тісно пов'язаний із чинником *переконливості* й залежить від нього. Він є істотним для текстів засобів масової інформації, реклами.



Мовна особистість може бути репрезентована *адресантом* і *адресатом*. Між адресантом і адресатом відсутня рівновага, оскільки мовець у тексті представлений завжди, а адресат – ні.

Вихідну позицію у процесі спілкування займає адресант, або мовець, автор, суб'єкт мовлення. Реального здобувача інформації називають адресатом, читачем, слухачем, об'єктом мовлення. Існує кілька типологій адресатів: за характером адресованості – прямі (емпіричні читачі або слухачі), непрямі (мають доступ до інформації, але не є актантами ситуації) та адресати-ретранслятори (передають і тлумачать повідомлення); за соціально-типологічними значеннями – національні та позанаціональні.

Отже, проблему текстових ознак ще до кінця не розв'язано. Однак вона є важливою в лінгвістичній теорії тексту, від її розв'язання залежить подальший розвиток цієї теорії, правильне розуміння складників тексту, спрямування, призначення, інтерпретації, типологія.

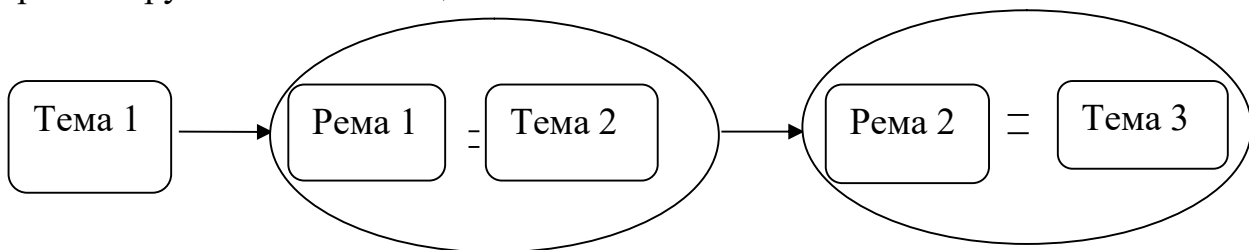
Питання типології текстів є дискусійним, зважаючи на складність і багатоаспектність поняття «текст». Типологічна характеристика текстів важлива як для вивчення текстової діяльності, визначення специфіки тексту та його якостей, так і для навчання створення текстів та їхньої інтерпретації в освітній сфері. У лінгвістиці найбільш повною є класифікація текстів, запропонована Г. Солгаником [597, с. 88-89]: Він виділяє тексти: за характером побудови (від 1-ї, 2-ї або 3-ї особи); за характером передачі чужого мовлення (пряма, непряма, невласне-пряма); за участю в мові одного, двох або більше учасників (монолог, діалог, полілог); за функційно-смісловим призначенням (функційно-сміслові типи мовлення: опис, розповідь, міркування та ін.); за типом зв'язку між реченнями (тексти з ланцюговими зв'язками, з паралельними, з приєднувальними); за функціями мови і на екстралінгвістичній основі виділяються функційні стилі – функційно-стилістична типологія текстів.

М. Львов [385, с. 210] до типів текстів відносить розповідь, опис, міркування, які, зазвичай, кваліфікуються як функційно-сміслові типи мовлення, що є найважливішими типами монологічного викладу фактичного

матеріалу. В основі цього поділу лежить передусім комунікативна роль висловлювання, яка є головною в текстотвірчій діяльності. Зважаючи на значущість такої інформації, якій приділяється особлива увага у практиці навчання дітей молодшого шкільного віку, і необхідності узагальнення відомостей про типи текстів, зупинимося на їхній специфіці докладніше.

Проаналізуємо детальніше кожен функційно-змістовий тип мовлення. Якщо мовець ставить своїм завданням повідомити про послідовний розвиток певних подій, текст набуває форми розповіді. *Розповідь* розкриває тісно пов'язані між собою події, явища як такі, що відбувалися в минулому [597, с. 143], «бере на себе основне сюжетне навантаження, повідомляє про дії та стани, що розгортаються» [352, с. 141]. Якщо опис містить події, які є одночасними; ознаки, що притаманні предмету однаковою мірою, то розповідь становить зображення подій у хронологічній послідовності або подій, які перебувають у причинно-наслідкових відношеннях. На формально-синтаксичному рівні розповідь представлена конструкціями з дієслівними присудками доконаного виду, що передають почерговість і взаємозалежність описаних подій. На відміну від опису, розповідь є динамічною, подієвою, тому її характер здебільшого визначають дієслівні компоненти.

Найдоступнішою для опанування школярами вважається розповідь, оскільки порядок розташування матеріалу в ній підпорядковано хронологічній послідовності подій, процесів. До такого тексту можна поставити загальне питання «що сталося?» чи «що відбулося?». Лінійний розвиток думки забезпечується ланцюговим зв'язком речень, коли в другому реченні розглядаються або певні компоненти, або в цілому зміст першого. Проілюструємо сказане вище схемою:



**Рис. 1.1.1.** Ланцюговий зв'язок речень у тексті-розповіді

«Відомим» (темою) може бути: 1) назва предмета чи особи, що виконує дії, 2) час дії, 3) місце дії. «Новим» (ремою) – назви дій, що змінюють одна одну.

Спираючись на наукове поле спеціальної літератури (М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, С. Караман, К. Климова, О. Копусь, О. Кучерук, Л. Мамчур), ми дійшли висновку, що *розповідь* – функційно-змістовий тип мовлення, оскільки він виражає повідомлення про події, які розгортаються в діях або станах і реалізує їх за допомогою специфічних мовних засобів. Розповідь може бути розгорнутою (складатися з ланцюга речень зі значенням дій, які розвиваються) і нерозгорнутою (складатися з одного розповідного речення, може ускладнюватися описом).

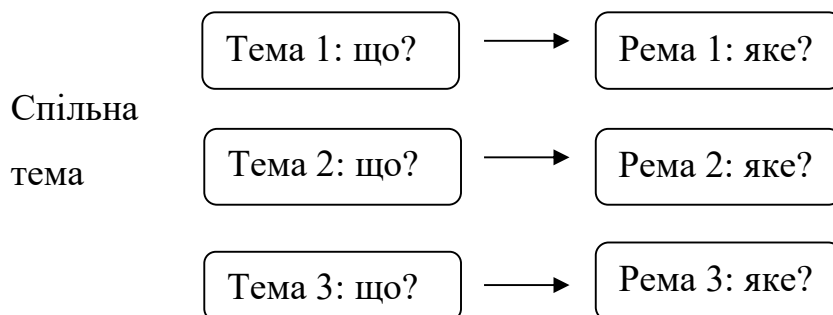
З розповіддю учні молодшого шкільного віку добре знайомі з уроків, літературного читання, знають, що послідовність розповіді передбачає експозицію (ознайомлення з обстановкою, з персонажами), зав'язку (початок дії), розгортання подій, кульмінацію (найбільш напружений момент), розв'язку (завершення змісту). Така послідовність викладу зберігається в будь-якій розповіді, витриманій у порядку хронологічного розвитку подій, у тому числі і в фрагментах-розповідях, які вставляються у більші за обсягом тексти.

Якщо мета тексту – дати уявлення про певний об'єкт, його зовнішній вигляд, він створює опис. *Опис* – це вияв монологічного авторського мовлення, що містить перелік характеристик певного предмета, явища, факту; він «фіксує ознаки об'єктів та суб'єктів дій і станів, тому і є переважно статичним» [352, с. 141]. Опис характерний для авторського мовлення в художньому тексті, проте має певну специфіку, зважаючи на те, що «у художньому описі переважають образи, суб'єктивне сприйняття автора, його настрої, думки та ін. Мета такого опису – створити образне, яскраве враження про предмет, викликати в читача певне ставлення до нього» [253, с. 137].

Художній опис завжди суб'єктивний, мовець здебільшого фіксує ці ознаки предмета або ситуації, які важливі саме для нього, тому в художньому описі важливою є категорія суб'єктивної модальності. Суб'єктивність художнього опису реалізована за допомогою вставних і вставлених синтаксичних конструкцій, мовець не лише фіксує окремі фрагменти дійсності, а й коментує їх відповідно до внутрішнього світовідчуття. Важливою функцією опису є створення образних картин: обстановки, атмосфери подій, що здійснюються за допомогою переліку незвичних, специфічних ознак предмета.

Художній опис схожий на картину, виконану пензлем художника, або з фотографічним знімком. Таке порівняння, зазвичай, пропонують учням молодшого шкільного віку. Ознаки опису можуть позначати як тимчасові явища, так і постійні властивості, якості, стани. Постійні ознаки в об'єкті можуть позначати як зовнішні риси (розміри, колір і т. ін.), так і внутрішні його якості (характер людини, її захоплення, поведінка тварини й т. ін.).

Для текстів описового типу характерним є паралельний темо-рематичний зв'язок, коли «відомим» є назва самого предмета та його частин, а «новим» – його ознаки. Такий зв'язок можна представити схемою:



**Рис. 1.1.2. Паралельний темо-рематичний зв'язок речень у тексті-описі**

Узагальнена структура текстів-описів містить такі елементи: загальні відомості про предмет, явище, особу, враження; розкриття характерних ознак предмета; оцінку предмета.

У мовному спілкуванні люди часто міркують, доводячи що-небудь. Докази використовуються не тільки в науковому, публіцистичному, художньому мовленні й розмовному побутовому спілкуванні. «У логічному плані *міркування* своєрідне і відрізняється від розповіді й опису тим, що виражає собою умовивід», – пише О. Нечаєва [438, с. 149].

Структура повного міркування містить три частини: тезу (твердження, яке необхідно довести / спростувати чи пояснити); обґрунтування (наводяться аргументи – докази, підкріплені прикладами); висновок (остаточна думка). Проте місце тези може бути не завжди на самому початку тексту й не завжди вона формулюється прямолінійно, але завжди «визначає основну лінію розвитку ідеї твору-міркування, надає йому композиційної стрункости» [385, с. 219]. Докази виділяють прямі (теза обґрунтовується безпосередньо) і непрямі (тезу доводять через спростування протилежних думок). Основна сфера використання міркувань – науковий стиль, адже саме тут доводиться доводити, підтверджувати чи спростовувати думку. Проте тексти з цим типом мовлення широко представлені і в художньому стилі, коли літературний персонаж розмірковує про «вічні» питання: сенс буття, кохання й зраду, моральні засади, мистецтво тощо.

Аналіз наукових студій (З. Бакум, О. Горошкіна, В. Загороднова, С. Караман, О. Копусь, Л. Мацько) дав змогу дійти висновку, що *міркування* – такий тип мовлення, який характеризується особливими логічними зв'язками між судженнями, які входять до його складу й утворюють умовивід, і специфічною мовною структурою, що залежить не тільки від логічної основи міркування, але і від змістового значення вивідного судження.

Тексти-міркування, у яких з'ясовується певна проблема, вимагають аналізу й класифікації фактів, добору доказів для підтвердження або заперечення якоїсь думки. Це і визначає суть їхньої структури. Як правило, міркування починається з тези, з якогось положення, для доведення або

спростування якого в подальшому використовуються всі можливі аргументи. Завершується твір-міркування висновками з проаналізованих фактів.

Міркування як тип мовлення виражається сукупністю специфічно об'єднаних речень, що спираються в логічному плані на умовивід як вищу форму мислення. Ця логічна основа, яка визначає структуру міркування: кількість речень у міркуванні і структурно-змістовий зв'язок. Головною частиною міркування є теза, або вивідне судження: міркування ведеться з метою досягнення висновку.

Синтетичним типом тексту, який може поєднувати кілька стилів мовлення одночасно, є *есе*, як найбільш вдалий жанр письмової роботи, що сприяє розвитку креативних умінь учнів. Залучаючи школярів до написання есе, учитель розвиває їхнє самостійне мислення, навчає чітко і грамотно формулювати власні думки, структурувати інформацію, установлювати причиново-наслідкові зв'язки, ілюструвати поняття відповідними прикладами, удосконалювати стиль письма тощо. Мета есе – діагностика продуктивного, творчого складника пізнавальної діяльності, яка аналізує інформацію, інтерпретує, будує міркування, порівнює факти, підходи, формулює висновки, дає особисту оцінку й т.ін. Працювати з цим жанром учні починають із 3 класу. Оновлена програма з української мови для 1-4 класів так визначає цей жанр: «...розмірковування у довільній формі на будь-яку знайому тему. Не претендує на завершеність»....[507, с. 43]. Наприклад:

*Обережно, роботи!*

*Сучасні часи дуже змінюють людей, іноді не в кращу сторону.*

*Я хочу стати великою винахідницею. Найбільше мою увагу до себе привертають чудові залізні міні-люди – роботи.*

*Чому ж саме роботи? Адже зараз сучасна людина має дуже багато справ. Наприклад, моя мама. Вона, як пчїлка, встигає складати проекти на роботі, займатися хатніми справами, виховувати мене, допомагати татові та знаходити час для розваг зі своєю сім'єю. Я хочу винайти таких роботів,*

*які б стали усім на світі помічниками, але не робили людські серця зачерствілими та байдужими.*

*Я вважаю, що такі технічні винаходи полегшили б життя сучасників. Та водночас, розвинули б у людей лінь і байдуже ставлення до навколишніх. А я мрію створити таких роботів, які б допомагали нам не тільки фізично, а й збагачували нас душевно (Таня Р., 4 клас).*

*Есе* (фр. *essai* – «спроба», «начерк») – нарис, який характеризує літературні, філософські, соціальні та ін. проблеми не в систематизованому науковому вигляді, а у вільній формі [137, с. 137].

Есе сприяє розвитку в учнів соціального й емоційного інтелекту. Для передання особистісного сприйняття світу автор такого твору може наводити приклади, проводити паралелі, добирати аналогії, використовувати різноманітні асоціації, проявити уяву і фантазію. Текст може містити авторські роздуми, ліричні відступи, описи, несподівані повороти думки та непередбачувані висновки тощо.

Таким чином, есе – невеликий за обсягом прозовий твір, що має довільну композицію і виражає підкреслено індивідуальний погляд автора та враження з конкретного приводу чи питання і не претендує на вичерпне та визначальне трактування теми. Завданням есе, на відміну від розповіді, є інформація або пояснення, а не драматичне зображення або переказ якої-небудь життєвої ситуації. Особливості есе як жанру літературної творчості подано в додатку В.

Отже, на матеріалі есе спостерігаємо організацію комунікативної текстової форми, яка сприяє формуванню вмінь чітко структурувати думку і виражати її лаконічно й чітко.

Ще один істотний параметр будь-якого тексту – приналежність його до певного стилю. Для побудови методичної системи навчання рідної мови важливим є розуміння суті основних завдань і категорій функціональної стилістики, їхнього взаємозв'язку з функційними аспектами мови та мовлення, з'ясування закономірностей використання стилістичних ресурсів

мови в різноманітних комунікативних актах.

У загальному розумінні стилістику визначають як лінгвістичну науку про засоби мовленнєвої виразності й закономірності функціонування мови, зумовлені найбільш доцільним використанням мовних одиниць залежно від змісту висловлювання, мети, ситуації й сфери спілкування.

Уточнюючи поняття «сфера спілкування» шляхом співвіднесення його з формами суспільної свідомості, учені визначають функційний стиль як соціальний різновид мовлення, що відповідає певній сфері суспільної діяльності й співвідноситься з тією чи іншою формою свідомості (додаток В). Кожен із мовленнєвих різновидів характеризується системою специфічно організованих мовних засобів, що створюють певне стилістичне забарвлення мовлення (Г. Їжакевич, А. Коваль, М. Кожина, Л. Мацько, В. Одинцов, О. Пономарів).

За свідченням лінгвостилістів (Н.Бабич, А.Коваль, М.Кожина, Л.Мацько, М.Пентилюк, О.Пономарів) існує п'ять основних функційно-стильових різновидів: науковий, офіційно-діловий, публіцистичний, художній і розмовно-побутовий. Таку систему поділу прийнято і в методиці навчання стилістики в початкових та старших класах. Відповідно у своєму дослідженні ми будемо виходити саме з цієї класифікації.

Молодші школярі знайомляться із закономірностями функціонування кожного стилю. Наприклад, ознайомлення з науковим стилем ставить за мету сформувати у молодших школярів мовленнєві вміння і навички продукувати власні зв'язні висловлювання зумовлене низкою чинників: по-перше, у початкових класах розпочинається засвоєння теоретичних відомостей із різних галузей наук; по-друге, істотні зміни в усіх галузях людської діяльності, поява додаткових джерел наукової інформації (комп'ютеризація, радіо- і телепередачі, довідкова література тощо) спонукають дитину самостійно оволодівати знаннями; по-третє, зростає попит на всебічно обізнану, інтелектуально розвинену, з високим рівнем комунікативних якостей особистість.



Отже, текст – складне мовленнєве явище, що має багаторівневу організацію. Різні варіанти типології тексту будуються на різних підставах, ураховують різні параметри його організації.

Теоретичними засадами підготовки студентів педагогічного коледжу до навчання молодших школярів текстотворчої діяльності в дослідженні виділено такі лінгвістичні положення: текст являє собою об'єднану за змістом послідовність знакових одиниць, основними властивостями якої є зв'язаність та цілісність; текст, є центральним об'єктом філологічної науки і припускає множинність інтерпретацій, які зумовлені різними підходами до його вивчення, складністю і багатоаспектністю самого феномена; проблема визначення ознак тексту залишається дискусійною, а їхній перелік відкритим; до основних ознак тексту вчені відносять цілісність, зв'язність, змістову завершеність; у навчальній літературі увагу приділено переважно зв'язності й цілісності, хоча серед ознак тексту виділяються такі, як: тематична й композиційна єдність, ідея, змістова завершеність, структурність та ін.; за комунікативного підходу до тексту в якості ключової властивості тексту розглядається комунікативність; з урахуванням диференціації різних функційно-змістових типів мовлення розрізняють такі тексти, як опис, розповідь, міркування; опис відображає світ в статиці, одномоментно, це словесне зображення якогось явища дійсності шляхом перерахування характерних ознак; розповідь відображає світ у динаміці, у часі; міркування відображає світ у причинно-наслідкових зв'язках, це словесний виклад, роз'яснення й підтвердження будь-якої думки; есе як довільна комунікативна форма тексту виражає головне – особисте розуміння проблеми, ставлення до неї. Способи такого досягнення: яскраві приклади, образи, аналогії, метафори, порівняння, символи; функціональні стилі – соціально значущі мовленнєві різновиди, що мають свій базовий комплекс екстралінгвістичних й інтралінгвістичних факторів; перші з них диктують вибір мовностилістичних засобів; мовностилістичні засоби, що зумовлюють функціонування усних і письмових текстів того чи іншого стилю, залежно

від форми реалізації виявляються специфічно; засвоєння молодшими школярами провідних ознак кожного стилю створює умови для вибору і використання мовних засобів залежно від ситуації спілкування, оскільки набір екстралінгвістичних ознак кожного стилю становить типові мовленнєві ситуації, а правила використання мовних засобів у тексті певного стилю слугують основою формування мовленнєвих дій, необхідних для побудови зв'язних висловлювань; у навчанні як спільній діяльності викладача і студента, учителя й учня, спрямованої на передачу спеціальних знань і засвоєння їх, необхідна опора на теорію тексту, без якої неможливе спілкування; розгляд тексту як засобу навчання є значущим для вдосконалення загальної культури особистості у процесі освітньої діяльності.

## **1.2. Сутність текстотворчої діяльності у шкільній мовній освіті**

Увагу до текстотворчої діяльності обумовлено антропоцентризмом і текстоцентризмом у сфері сучасної гуманітарної освіти та необхідністю вдосконалення загальної культури людини. Уміння інтерпретувати текст дає можливість долучитися до авторського розуміння світу, подорожувати в часі і просторі, збагачує духовно, розвиває культуру мовленнєвого спілкування. Очевидна криза мовленнєвої культури в суспільстві стимулює нові підходи до вивчення української мови. Перехід до свідомої комунікативної освіти в навчанні української мови, задекларований Державним стандартом базової і повної середньої освіти, визначається введенням принципово нових знань із галузі мовленнєвої діяльності: мовленнєва діяльність і її види, текст і його ознаки, текстотворення і сприйняття текстів, мовленнєва поведінка і правила мовленнєвого спілкування. Текст стає центральним об'єктом дослідження сучасної філологічної науки, що й підвищує інтерес до тексту в навчанні української мови. Текст, звичайно, існує як засіб спілкування. Спілкування можна розглядати як текстову діяльність [228], якої потрібно навчати. Отже, увага

до текстової діяльності обумовлена антропоцентризмом, який полягає в тому, що наукові об'єкти вивчаються передусім згідно з їхнім призначенням для життєдіяльності людини, їхньою функцією для розвитку людської особистості та її вдосконалення, і текстоцентризмом сучасного гуманітарного знання – навчання в процесі текстової, зокрема текстотворчої, діяльності.

Під *текстовою діяльністю* розуміємо систему дій на основі знань, навичок і умінь, які дають можливість створювати тексти, сприймати й інтерпретувати їх [64, с. 301]. Оскільки текст є формою комунікації, згідно із сучасними уявленнями про нього, текстову діяльність можна розглядати як мовний різновид комунікативної діяльності. Комунікативна діяльність може бути і немовною (невербальною, тобто за допомогою знаків, кольорів, свисту і т.ін.).

Мовленнєва і текстова діяльність пов'язані між собою, оскільки текст – це мовленнєвий твір, текстова діяльність по суті є мовленнєвою, але відрізняється від неї конкретністю завдань, сферою спілкування, жанровою різноманітністю, ситуативною обумовленістю, особистісною орієнтацією. Мовленнєва діяльність характеризується узагальненістю, типовими закономірностями, орієнтацією на соціум.

В основі диференціації понять «мовленнєва» і «текстова» діяльність», таким чином, лежить відмінність між текстом як мовним твором і висловлюванням, процесом, одиницею якого є текст [64; с. 299–300].

Н. Болотнова виділяє такі види текстової діяльності: 1) тексто-сприймальна – читання, слухання тексту; 2) текстотворча – написання тексту; 3) інтерпретаційна – сприйняття і розуміння тексту [38, с. 301].

У сфері шкільного навчання текстотворча діяльність передбачає: а) створення первинних текстів (текст-розповідь, текст-опис, текст-міркування; монолог-пояснення вчителя; монолог-відповідь учня; діалог і т.ін.); б) створення вторинних текстів (виклад, переказ, анотація, конспект, тези, реферат і т.ін.). У навчанні текстотворчої діяльності виділяють три

етапи: початковий етап – 1–4 класи; систематичний етап – 5–9 класи; завершальний етап – 10–11 класи.

Текстотворча діяльність є ключовою проблемою у сфері гуманітарної освіти і культури. Особливої уваги потребує цей процес у підготовці майбутнього вчителя початкових класів, оскільки саме в процесі навчання сучасної української мови, методики навчання української мови він зазнає труднощів з огляду на опанування комунікативної компетентності, яка відкриває нові можливості в реалізації завдань, що стоять перед сучасною початковою освітою.

Важливим для означеної проблеми є висновок Н. Голуб, яка розуміє під текстотворчою діяльністю «організовану вчителем чи самоорганізовану планомірну роботу, спрямовану на продукування текстів різних типів, стилів і жанрів» [139, с. 74]. Це визначення, на наш погляд, більш повно розкриває сутність такої діяльності, оскільки віддзеркалює текст як форму комунікації, як продукт мовленнєвої діяльності і враховує функціональне поле тексту на уроці. У діапазоні ефективності текстотворчої діяльності дослідниця виділяє сформованість відповідних умінь і навичок. Водночас запропоноване визначення потребує певної змістової трансформації з урахуванням особливостей процесу текстотворення.

На основі аналізу мовознавчих і лінгводидактичних джерел з досліджуваної проблеми під текстотворчою діяльністю учнів / студентів розуміємо процес створення змістовних комунікативних одиниць (від окремого речення до цілого тексту), організований учителем / викладачем чи самоорганізований, граматична і композиційна структура яких умотивована стилем, типом, жанром.

З огляду на зазначений зміст термінів, логічним видається така кореляція між ними: «текстова діяльність» є ширшим, складнішим поняттям, складником якого є «текстотворча діяльність».

Робота над створенням тексту має не тільки об'єктивний, а й суб'єктивний характер, оскільки ініціатором текстотворчої діяльності є

автор, який утілює свої інтенції і свій особливий стиль, але діє в залежності від комунікативної сутності тексту за об'єктивними законами текстотворення відповідно до мовних норм, законів стилю і жанру, сфери спілкування. Це свідчить про системний підхід до текстотворчої діяльності, що є характерною особливістю розвитку освіти на сучасному етапі, наприклад, новий загальноосвітній стандарт орієнтує вчителя на системно-діяльнісний підхід до навчання. Це означає, що результати навчання (особистісні, пізнавальні й метапредметні) досягаються в комплексі, у нерозривній і взаємообумовленій єдності на основі формування універсальних навчальних дій.

Слід зазначити, що доцільно вибудовувати чітку методичну систему підготовку майбутнього вчителя початкових класів, зокрема в навчанні сучасної української мови, методики навчання української мови. Така система має враховувати соціальний контекст розвитку суспільства і сфери освіти, з одного боку, і постійне поповнення дефіциту знань, які виникають у сучасному світі. Ми проаналізували поняття методичної системи з метою з'ясування її адекватної моделі для навчання текстотворчої діяльності.

Аналіз спеціальної літератури дав можливість з'ясувати, що поняття «методична система» (МС), трактується в науці по-різному: концепція (М. Рижаков), освітня модель взаємопов'язаних компонентів (В. Жучков), сукупність взаємопов'язаних компонентів (С. Архангельський, Н. Кузьміна, А. Пишкало), складне динамічне утворення (Г. Хамов), система навчання певного предмета (Н. Лобанова) і т. ін.

Проектуючи методичну систему, ми вважали, що це має бути відкрита, динамічна система, яка розвивається, відображає всі зміни в освіті в ході підготовки майбутнього вчителя початкової ланки освіти до роботи в нових умовах. Така система має стати дієвим інструментом формування компетентності вчителя, що в свою чергу сприятиме досягненню нових освітніх результатів молодшими школярами під час навчання української мови і в текстотворчій діяльності зокрема.

Ми об'єднали її у таке узагальнене трактування: *лінгводидактична система підготовки вчителя початкової школи в умовах педагогічного коледжу* – це складна, відкрита динамічна система, яка охоплює завдання, зміст, методи й засоби, організаційні форми, орієнтована на особистість учителя, що забезпечує взаємодію вчителя й учнів на основі діяльнісного підходу і враховує соціальний контекст розвитку суспільства та освіти. До найхарактерніших рис методичної системи навчання студентів в умовах педагогічного коледжу в ході їхньої підготовки до формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів можна віднести: науково обґрунтоване планування процесу навчання із сучасної української мови, методики навчання української мови; єдність і взаємопроникнення теоретичної і практичної підготовки майбутнього фахівця; швидкий темп вивчення навчального матеріалу; максимальну активність і достатню самостійність навчання; поєднання індивідуальної і колективної роботи; насиченість навчального процесу технічними засобами навчання; діяльнісний підхід.

Важливим складником лінгводидактичної системи роботи з текстотворчої діяльності є *принципи навчання*. Вони зумовлюють вибір дидактичного матеріалу, методів і прийомів його засвоєння, організацію навчального процесу.

В українській лінгводидактиці теоретичним підґрунтям для формування змісту комунікативної компетентності молодшого школяра (ми розглядаємо текст у комунікативно-діяльнісному аспекті) виділяють: а) загальнометодичні принципи навчання рідної мови, які виконують нормативну функцію: принципи уваги до матерії мови, розуміння мовних значень, оцінки виразності мовлення, розвитку чуття мови, координації усного і писемного мовлення, прискорення темпів навчання мови (Л. Федоренко), взаємозв'язку сенсорного, розумового і лінгвістичного розвитку дітей (Є. Тихеева, Ф. Сохін); б) частково методичні, які виконують концептуальну функцію (наприклад, у навчанні мови дошкільників і

молодших школярів): принципи комунікативно-діяльнісного підходу; комплексного розвитку мовлення; домінувальної ролі ігрової діяльності; максимальної мовленнєвої активності; варіативності добору змісту, форм і методів навчання; емоційної насиченості процесу навчання; формування елементарного усвідомлення мовних явищ (А. Богуш, Е. Короткова, В. Скалкін); в) спеціальні методичні принципи добору і вивчення мовного матеріалу: з лексики (уведення слів на основі чуттєвого досвіду та активної пізнавальної діяльності; розв'язання всіх завдань словникової роботи в єдності; зв'язок змісту словникової роботи з можливостями учня в пізнанні довкілля; опис понять та тлумачення їхніх значень; лексико-синтаксичний, структурно-семантичний аналізи тощо), фонетики (розвитку фонематичного слуху; врахування різниці між звуком і буквою, вимовою і написанням; послідовності введення фонетичного матеріалу; оцінки виразності мовлення; заміни діалектної вимови літературною), граматики (автоматизації граматичних навичок; презентації граматичних явищ з урахуванням віку й етапу навчання; структурно-словотвірний, структурно-семантичний, парадигматичний; вивчення морфології на синтаксичній основі та ін.), зв'язного мовлення (навчання за мовленнєвим зразком; самостійності побудови тексту; зв'язку мови і мовлення; взаємозалежності усного і писемного мовлення та ін.), що виконують регулятивну функцію (А. Богуш, М. Пентиліук).

З огляду на завдання дослідження, особливості формування текстотворчих умінь молодших школярів було виокремлено і конкретизовано такі принципи навчання створення текстів різних типів, видів і жанрів у 2-4 класах: функційно-стилістичний; комунікативної спрямованості; органічного поєднання системи текстотворчої роботи з вивченням лексики, морфології і синтаксису; взаємозв'язку розвитку мовлення і мислення; комплексного підходу до формування текстотворчих умінь; взаємозв'язаного навчання усного і писемного мовлення; виразності мовлення, системного підходу до розвитку усного і писемного мовлення. Ураховуючи психологічні

особливості сприймання-розуміння і продукування текстів вважали за доцільне виділити також принцип мотивації текстотворчої діяльності.

Підпорядковані меті й завданням навчання у вищій школі, дидактичні принципи керують процесом педагогічного проектування: розробленням системи методів, прийомів, засобів, форм спільної продуктивної діяльності викладача і студентів як суб'єктів навчально-виховного процесу. Загальні педагогічні принципи визначають форми, засоби, методи й технології навчання української мови у вищій школі.

Специфіка загальнодидактичних принципів у навчально-виховному процесі педагогічного коледжу зумовлена такими положеннями: 1) принципи навчання у вищому навчальному закладі підпорядковані вимогам сучасної освіти – підготувати інтелектуальну еліту держави, висококваліфікованих, професійно мобільних фахівців, конкурентоспроможних на ринку праці. Процес навчання спрямований на освіту, виховання і розвиток особистості кожного студента; 2) професійно спрямоване навчання, виховання та розвиток студентів відбуваються з опорою на знання, уміння й навички, сформовані в шкільний період навчання; 3) педагогічний коледж є водночас навчальним закладом, у якому здійснюється пошуково-дослідна робота студентів, тому методи навчання та викладання поєднані з методами наукового педагогічного дослідження; 4) у вищій школі акцент зроблено на формуванні креативної особистості фахівця, спроможного до самонавчання і самовдосконалення протягом усього життя (процес безперервної освіти); 5) особистісно орієнтований процес формування професійних компетентностей студентів відбувається засобами традиційних та інноваційних навчальних технологій.

Сучасні лінгводидакти, творчо використовуючи традиційні загально-педагогічні принципи у процесі проектувальної інноваційної діяльності, цілком закономірно керуються і специфічними (власне методичними) принципами навчання української мови (Н. Голуб, О. Горошкіна, Л. Мацько, Н. Тоцька, Т. Симоненко). Аналіз педагогічних праць дав змогу виокремити



ті загальнодидактичні і власне методичні принципи навчання сучасної української мови, методики навчання української мови, які стали основоположними під час підготовки студентів до формування текстотворчих умінь. Загальнодидактичні принципи викладання сучасної української мови, методики навчання української мови: 1) гуманізації – процес мовної й методичної освіти спрямований на розвиток комунікативної особистості кожного студента як педагога-гуманіста, представника інтелектуальної еліти країни; в основу педагогічних технологій покладено увагу до людини – найвищої цінності сучасного суспільства; 2) гуманітаризації – на заняттях із сучасної української мови, методики навчання української мови у майбутніх учителів формуються ціннісні орієнтації, здатність до культурного саморозвитку, підвищується рівень національного самоусвідомлення; 3) науковості – відображення у змісті навчальних дисциплін сучасних лінгвістичних і лінгводидактичних поглядів на проблеми української мови й культури мовлення; 4) доступності й посиленості, індивідуалізації навчання – оптимальний добір форм і методів, що забезпечує дохідливий виклад теоретичного лінгвометодичного матеріалу з урахуванням фаху, вікових та індивідуальних можливостей студентів; відсутність нездоланих труднощів під час самостійного опрацювання студентами рекомендованих викладачем науково-інформаційних джерел із сучасної української мови, методики навчання української мови; 5) неперервності – раціональне поєднання форм аудиторної й позааудиторної групової і самостійної навчальної роботи студентів педагогічного коледжу, що стимулюватиме майбутніх педагогів до постійного підвищення рівня лінгвокомунікативної компетентності; 6) активізації міжпредметних зв'язків (інтегративності) – сучасна українська мова, методика навчання української мови будують свою теорію, функціонують і розвиваються також у зв'язку з іншими науками, мають багатофункціональну систему, здобутих знань студентами в процесі вивчення інших гуманітарних навчальних дисциплін. 7) наступності й перспективності – навчання студентів сучасної української

мови, методики навчання української мови з опорою на знання, уміння і навички, отримані в період навчання в загальноосвітній школі; спроектованість змісту навчальних курсів на подальше професійне самонавчання й самовдосконалення; 8) практичної спрямованості – система знань із сучасної української мови, методики навчання української мови, відповідних умінь і навичок, їхнього практичного застосування спрямована на майбутню мовно-комунікативну діяльність педагога; 9) наочності – використання сучасних аудіовізуальних засобів навчання, що оптимізують процес формування лінгвометодичної компетентності майбутніх учителів.

Урахування вимог сучасності, інноваційних процесів в освіті, наукових надбань, досвіду, потреб методики формування і розвитку текстотворчих умінь, аналіз різних класифікацій принципів навчання, у ході експериментальної роботи, ми спиралися і на специфічні (власне методичні) принципи навчання сучасної української мови: *принцип комунікативності*, який є провідним принципом, що сприяє успішному досягненню головної мети навчання сучасної української мови у вищій школі – розвитку професійного мовлення студентів із метою формування професійно-орієнтованої мовної особистості фахівця відповідно до сучасних вимог суспільства й кон'юнктури ринку праці; *принцип ситуативності* спрямований на те, щоб мовленнєві дії студентів реалізувати в професійно важливі ситуації; в умовах навчального процесу ситуація, яка породжує бажані професійно-комунікативні дії, визначається темою навчальної програми; предметом комунікативної діяльності є думки, висловлені в діалозі або монологі, що сприймаються на слух, читаються або пишуться в межах певної теми і для досягнення професійно-орієнтованої комунікативної мети; *принцип єдності комплексного й диференційованого розвитку українськомовних умінь* (принцип відбиває тісний взаємозв'язок лексики, граматики, фонетики, орфографії (знань, закладених ще в загальноосвітній школі), з одного боку, аудіювання, говоріння, читання, письма – з іншого, а також особливості кожного аспекту мови і виду мовленнєвої діяльності; це,

передусім, означає, що під час використання різних видів мовленнєвої діяльності й аспектів мови відбувається їхнє взаємне підкріплення; що не можна нехтувати жодним із видів мовленнєвої діяльності в процесі роботи над однією темою, оскільки це призвело б до зниження рівня володіння сучасною українською мовою; *принцип домінувальної ролі вправ* реалізується в навчальному процесі шляхом виконання студентами різноманітних вправ, в основі яких є відповідні мовленнєво-розумові операції; *принцип текстовідповідності*, що вимагає міждисциплінарного зв'язку між предметами фахом студента і курсом сучасної української мови, який передбачає навчання студентів з опорою на фахові матеріали і тексти; *принцип модульності* вимагає розподілу і структурування навчального матеріалу з дисципліни, контролю та діагностування знань і вмінь залежно від рівня засвоєння та індивідуальних здібностей студентів; *принцип диференціації* сприяє створенню умов для всебічного розвитку мовної особистості студента з урахуванням її задатків, можливостей та інтересів, фаху, доцільний вибір змісту, методів і форм навчання, організація різнорівневого навчання студентів: поділ мовного матеріалу на обов'язковий та додатковий, оптимальний добір різноманітних форм, методів і прийомів групової й індивідуально-самостійної роботи студентів із урахуванням індивідуальних особливостей; *принцип навчання сучасної української мови на ґрунті знань про психологічні закономірності функціонування мови в комунікативному просторі* – оптимальне поєднання в межах педагогічних технологій мовнокомунікативної та психокогнітивної діяльності студентів – породження й сприймання тексту в конкретній ситуації професійного спілкування; *принцип цілеспрямованого систематичного поповнення активного україно-мовного словника майбутніх учителів термінами сучасних філологічних галузей, які розширяють знання студентів із проблем професійної комунікації, роботи з текстом* – ідеться про терміни комунікативної лінгвістики (дискурс, мовленнєвий акт, засоби повідомлення, мовленнєвий жанр тощо), когнітивної лінгвістики (концепт, вербальна пам'ять тощо),

лінгвістики тексту (фрейм – типова ситуація спілкування, спрямованого на адресата), етнолінгвістики, теорії міжкультурної комунікації, соціолінгвістики (мовна особистість, полілінгвізм тощо), текстознавства.

У ході викладання методики навчання української мови ми спиралися на такі принципи навчання: *вивчення методики української мови як динамічної системи* – вивчаючи методику мови, студенти повинні враховувати останні досягнення лінгвістичної та методичної науки, їхні зміни як прояви життя мови у просторі і часі, мати загальне уявлення про тенденції розвитку сучасної української мови та методики її навчання в сучасному білінгвальному та полілінгвальному просторі; *зв'язку методики навчання української мови з основами культури мовлення і виразного читання*, як наукою, що закладає основи майстерності володіння переконуючою комунікацією – основи культури мовлення і виразного читання допомагають майбутньому вчителю початкових класів створити досконалий дискурс відповідно до конкретного комунікативного задуму; принцип цілеспрямованого систематичного поповнення активного категоріального апарату майбутніх учителів термінами сучасної методичної галузі, які розширяють знання студентів із проблем професійної комунікації і сприятимуть успішному розвитку методичної освіченості та налагодженню зворотного зв'язку між наукою і практикою, науковцями і вчителями, викладачами і студентами; *структурно-функційний принцип вивчення мовних явищ* – взаємопов'язані структурні елементи мовної системи розглядаються в текстах різних стилів та жанрів – у процесі лінгвістичного (або дискурсивного) аналізу; *діалогізації навчання студентів методики української мови* – формування знань з методики української мови, професійних мовно-комунікативних умінь і навичок майбутніх учителів відбувається з урахуванням структурних компонентів діалогічної навчальної діяльності (за Л. Бурман): мотиваційного (інтерес до діалогічного вербального спілкування засобами української мови), комунікативного (увага до комунікативних якостей мовлення), організаторського (володіння

ситуацією спілкування, керівництво навчальною дискусією), гностичного (структурування навчального матеріалу з методики української мови у діалогічній формі – моделювання діалогів), креативного (висловлення оригінального бачення проблеми під час професійного діалогу), емоційного (емоційний вплив на співрозмовника засобами української мови в поєднанні з невербальними), оцінного (аналіз студентами результатів спільної бесіди, оцінка і самооцінка ними можливостей організувати та реалізувати діалогічне навчання з учнями молодшого шкільного віку); *принцип інтерактивності* – це принцип організації системи, за яким мета досягається інформаційним обміном її елементів; відкрита система підготовки майбутніх педагогів до формування текстотворчих умінь молодших школярів є інтерактивною, оскільки за своєю суттю передбачає обов’язкову взаємодію багатьох суб’єктів на різних рівнях; *дискурсивно-текстоцентричний принцип*, який передбачає обов’язкову опору на текст як найважливішу одиницю в навчанні мови та здійснення однієї з її найважливіших функцій – комунікативної; текстоцентричний підхід є поліфункційним і передбачає засвоєння мовних знань і формування мовленнєвих умінь та навичок на основі текстів; усвідомлення структури тексту і функцій мовних одиниць у ньому; формування вмінь сприймати, аналізувати, відтворювати, створювати, редагувати власні висловлювання; у кінцевому ж результаті – сприяє формуванню й розвитку текстотворчої компетентності студента.

Текст створює оптимальні умови для розуміння мовленнєвого повідомлення та формування вмінь будувати власне висловлення. Дискурс як «будь-яке висловлювання, що передбачає мовця і слухача й намір першого певним чином впливати на другого» [627, с. 22], існує в комунікативній ситуації. Ситуація дискурсу визначається умовами педагогічної комунікації та комунікативними контекстами і є одночасно результатом комунікативної взаємодії та процесу її усвідомлення; *принцип креативності* визначає провідну роль продуктивної творчої діяльності студентів (Л. Божович, В. Давидов, Г. Костюк, О. Леонтьєв, О. Ткаченко та ін.), пов’язаної як із уміння

генерувати нові ідеї, використовувати інноваційні підходи у навчанні студентів, формувати в майбутніх учителів початкових класів здатність приймати нестандартні рішення, здійснювати вибір оптимальних рішень серед альтернативних, володіти навичками самопрезентації для того, щоб бути професіоналом.

Усі принципи, як дидактичні й лінгвометодичні, так і власне професійні, орієнтовані на розвиток фахового мовлення студентів, тісно взаємопов'язані, кожний із них зокрема доповнює інший, тому вони ще й взаємозалежні. Зазначені принципи можна виначити як правила організації штучного мовленнєвого середовища, що дають можливість передбачити розвивальний потенціал (розвивальні можливості) текстового середовища.

Одним із важливих питань організації експериментальної роботи є використання *методів навчання* як упорядкованих способів взаємозалежної діяльності вчителя й учнів, спрямованих на досягнення мети навчання. Згідно з таким підходом метод навчання розглядають як узагальнена модель діяльності, що має свою структуру: мету, завдання навчання, елементи змісту освіти й способи їхнього засвоєння. Оскільки способи діяльності вчителя й учнів, викладачів і студентів можуть розглядатися з різних боків (форма вияву, прийоми реалізації, використовувані засоби тощо), існують різні класифікації методів навчання.

У лінгводидактиці в основу класифікацій учені беруть способи взаємодії вчителя й учнів на уроці мови (О. Біляєв, В. Мельничайко, І. Пентиліук). О. Біляєв за цією ознакою виділяє такі методи навчання, як усний виклад учителем матеріалу, бесіда вчителя з учнями, постереження учнів за мовою, робота з підручником, метод вправ [46, с. 60].

Беручи до уваги як вихідні дидактичні концепції методів навчання, в основу яких покладено мету і завдання навчання, зміст виучуваного матеріалу і способи навчальної діяльності учнів, визначимо сутність методів і прийомів формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів.

*Метод навчання текстотворчої діяльності* – це система послідовних дій учителя з метою організації пізнавальної і практичної діяльності молодших школярів, спрямованої на засвоєння знань, умінь і навичок, необхідних для побудови ними власних усних і письмових текстів різних типів, видів та жанрів. Метод складається із системи прийомів навчання. *Прийом навчання текстотворчої діяльності* – це елемент методу, засіб його реалізації, який визначається метою навчання, характером навчального матеріалу, принципами навчання. Вибір методів і прийомів навчання текстотворчої діяльності молодших школярів залежить, насамперед, від навчально-виховної мети, змісту текстотворчої діяльності, а також характеру мовленнєвих дій.

Оскільки навчання створювати тексти різних типів, видів і жанрів молодших школярів становить сукупність знань із мови й мовлення, а також мовленнєві вміння й навички, ми вважали за доцільне прийняти за основу поділ методів на пізнавальні й тренувальні, запропонований М. Успенським. Розглянемо можливості використання цих методів у процесі створення усних і письмових текстів учнями молодшого шкільного віку.

У процесі експериментально-дослідного навчання *пізнавальні методи* (пояснювально-ілюстративний, частково-проблемний) використовувалися з метою набуття учнями знань про ознаки усної і писемної форм мовлення, текстів художнього, наукового і ділового стилів, роль окремих мовностилістичних засобів, інтонаційні засоби української мови, етичні норми спілкування і мовні засоби оформлення етикету. Використання проблемного методу було обмеженим через вікові особливості учнів, а також невеликий обсяг знань з мови.

За *пояснювально-ілюстративним методом* учитель сам подає теоретичні відомості, супроводжуючи пояснення таблицями, схемами, малюнками. До нього ми вдавалися, коли в учнів були відсутні будь-які знання з виучуваної теми, або матеріал досить складний, або ж потребував простого запам'ятовування. Так подавалися відомості про ознаки тексту,

його будову, типи текстів. Цьому методу відповідають такі прийоми, як пояснення вчителя, спостереження, робота з підручником, використання наочності. Оскільки аналіз текстів ґрунтується на рецептивній діяльності учнів, одним із засобів наочності є текст, що є живим вираженням мовленнєвої діяльності, зразком якої є, як правило, художні твори, які слугують матеріалом для спостереження над мовою, для аналізу, виконання вправ [524]. Такий підхід дає можливість розглядати аналіз тексту як метод «слухової наочності».

*Частково проблемний, або метод евристичної бесіди* – один з найпоширеніших у початкових класах. Продуктивність його застосування під час формування текстотворчих умінь убачаємо в тому, що він дає змогу активізувати розумову діяльність школярів. Зміст запитань, які висуваються вчителем, сприяє осмисленому запам'ятовуванню навчального матеріалу, формуванню мисленнєвих операцій порівнювати, узагальнювати, робити висновки.

Сутність *проблемного, або пошукового методу* навчання полягає в тому, що в його основі лежить проблемна ситуація. Учені зазначають, що будь-який мисленнєвий процес за своїм внутрішнім змістом є дією, спрямованою на вирішення певного завдання. Початком мисленнєвого процесу, як правило, є проблемна ситуація. Мислити людина починає тоді, коли в неї виникає потреба щось зрозуміти. Проблемна ситуація – це ситуація, що містить елементи, які ще не визначені, у яких є щось не розкрите. Проблемні ситуації передбачають наявність суперечностей між потребою в знаннях і тими даними, що вже є в учня, і потребують знаходження способів розв'язання. Проблемність у навчанні є засобом активізації мисленнєвої діяльності учнів, сприяє розвитку творчої пізнавальної діяльності.

У процесі експериментально-дослідного навчання проблемний метод застосовувався під час аналізу мовленнєвих помилок, ознайомлення з



текстотворчими засобами, їхньою роллю в текстах різних стилів, орієнтування в умовах спілкування під час написання творів різних типів.

*Тренувальні, або практичні методи* використовуємо на етапі формування у школярів умінь і навичок застосовувати набуті знання у власній мовленнєвій діяльності. До них належать *імітаційний, репродуктивний, оперативний та комунікативний методи*. Кожен із цих методів знаходить вираження в тренувальних вправах, дидактичною метою яких є закріплення набутих знань і формування мовленнєвих умінь.

Сутність *імітаційного методу* полягає в наслідуванні готового зразка. Використовуємо його як для розвитку усного, так і писемного мовлення. Копіюючи зразки текстів різних стилів, усне мовлення вчителя, молодші школярі напівсвідомо використовують ті самі мовностилістичні засоби, композиційні особливості, логіку викладу думок, інтонаційне оформлення. У ході аналізу готового тексту ми виходили з положення про те, що текст є основною дидактичною одиницею навчання текстової діяльності, що у свою чергу обумовлює необхідність низки вимог до текстів-зразків.

Сутність *репродуктивного методу* полягає у відтворенні набутих молодшими школярами знань про усне і писемне мовлення, а також сприйнятих на слух або зором слів, словосполучень, речень, текстів. Його дидактична мета – закріпити набуті знання, збагатити усне і писемне мовлення школярів виразними в стилістичному відношенні одиницями мови. Прийомами цього методу є граматико-стилістичний аналіз усних і письмових текстів, вправи на відтворення словосполучень, речень, текстів у вільних диктантах, переказах, близьких до тексту, під час читання, під час заучування напам'ять, а також виконання вправ за зразком. Усі ці прийоми спрямовані на збагачення мовлення школярів синонімами, антонімами, багатозначними словами, лексемами з переносним значенням, типовими граматичними моделями, найпоширенішими інтонаційними структурами.

*Оперативний метод* застосовуємо з метою засвоєння теоретичних відомостей з мови і мовлення, а також формування мовленнєвих умінь і навичок. Він виявляється, на думку О. Хорошковської, у вправах різного типу. Дидактична сутність аналізованого методу, за словами Л. Рожило, полягає у спрямуванні вчителем своїх вихованців на формування мовних умінь і навичок «за допомогою спеціальних завдань, виконуваних учнями, вправи – це невід’ємний складник опанування мовою, опанування високою культурою усного й писемного мовлення» [533, с. 34].

Це *вправи* таких основних груп: а) інформаційно-змістові; б) структурно-композиційні; в) мовні (лексико- та граматико-стилістичні); г) контрольні (удосконалення, редагування). До інформаційно-змістових вправ відносимо вправи на осмислення меж теми висловлювання; обґрунтований добір заголовка до тексту; зіставлення текстів різних типів та смисловий аналіз їх. Структурно-композиційні – вправи на членування тексту на абзаци, структурні компоненти; складання плану, складання зачину або кінцівки тексту; спостереження за засобами міжфразового зв’язку в тексті; відтворення тексту певного типу мовлення; складання текстів за поданим зразком; редагування з метою усунути невиправдані лексичні повтори та одноманітні синтаксичні конструкції. Мовні (лексико- і граматико-стилістичні) вправи передбачали аналіз текстів; спостереження за вживанням мовних засобів у текстах наукового та художнього стилів; добір найбільш доречних виражальних засобів мови під час створення тексту; добір мовних варіантів для більш точного висловлення думки. До вправ для контролю віднесемо вправи на аналіз текстів, усунення недоліків у їхньому змісті, побудові й мовному оформленні.

Студенти мають бути підготовлені на основі якісного сучасного методичного навчального матеріалу до свідомого використання знань про текст у навчанні молодших школярів. У ході підготовки майбутнього фахівця ми використовували *пояснювально-ілюстративний метод*, або

*інформаційно-рецептивний*. Суть його полягає в тому, що студенти одержують знання на лекції, з навчальної або методичної літератури через екранний посібник у «готовому» вигляді, студенти сприймають і осмислюють факти, висновки. Але його застосування не завжди формує в студента вміння й навички використання здобутих знань і не гарантує їхнього свідомого й міцного запам'ятовування. *Репродуктивний метод* полягає в застосуванні вивченого на основі зразка або правила. Діяльність студентів має алгоритмічний характер, тобто виконується за інструкціями, приписами, правилами в аналогічних, подібних із показаним зразком ситуаціях.

*Метод проблемного викладу*, у ході застосування якого педагог до викладу фактичного матеріалу ставить проблему, формулює пізнавальне завдання на основі різних джерел і засобів, показує спосіб розв'язання поставленого завдання шляхом розкриття системи доказів, порівняння різних поглядів, підходів. Тут студенти стають свідками і співучасниками наукового пошуку, вони не тільки сприймають, усвідомлюють і запам'ятовують готову інформацію, але й стежать за логікою доказів, за рухом думки педагога. *Частково-пошуковий, або евристичний, метод* полягає в організації активного пошуку вирішення висунутих у навчанні (або сформульованих самостійно) пізнавальних завдань. Пошук відбувається під керівництвом педагога, або на основі евристичних програм і вказівок. Процес мислення набуває продуктивного характеру та поетапно спрямовується й контролюється педагогом або студентами на основі роботи над програмами (у тому числі й комп'ютерними) і навчальними посібниками. Метод дає можливість активізувати мислення, викликати зацікавленість до пізнання на семінарах і колоквіумах. *Дослідницький метод* застосовували під час аналізу матеріалу, постановки проблем і завдань та короткого усного або письмового інструктажу студентів. Студенти самостійно вивчають літературу, джерела, ведуть спостереження і виміри, виконують інші дії пошукового характеру. Завдання, які виконуються з використанням дослідницького методу, повинні

містити в собі всі елементи самостійного дослідницького процесу (постановку завдання, обґрунтування, припущення, пошук відповідних інформаційних джерел, процес розв'язання завдання). У цьому методі найповніше проявляються ініціатива, самостійність, творчий пошук у дослідницькій діяльності. Навчальна робота безпосередньо переростає в наукове дослідження.

*Дискусійні методи*, де предметом дискусії можуть бути філологічні, методичні проблеми. Результати таких дискусій (особливо, коли створюються конкретні ситуації вибору) набагато сильніше модифікують знання з дисципліни. Наприклад, дібрати й записати 3-4 аргументи, щоб підтвердити або спростувати такі думки: *«Мати вищу освіту – нині престижно»*, *«Добра освіта належно поцінована нині»*, *«Мовлення вчителя повинно бути бездоганним, відповідати ustalеним мовним нормам»*.

Одним із найефективніших активних методів навчання є *ділова гра*, яка активізувала мислення студентів, підвищувала самостійність майбутнього фахівця, вносила елементи творчості в навчання, наближала навчання до професійної діяльності. Активно ми використовували ділові ігри під час викладання методики навчання української мови: продемонструвати фрагмент уроку, «програти» евристичну бесіду, проблемну ситуацію та ін. Метод розкриває особистісний потенціал студента: кожний учасник може діагностувати свої можливості поодиночі, а також у спільній діяльності з іншими учасниками. Така гра сприяє високій мотивації, емоційній насиченості процесу навчання, підготовці до професійної діяльності, а післяігрове обговорення сприяє закріпленню знань.

Окрім традиційних методів навчання і викладання, ми використовували й інтерактивні методи. Завдяки самостійній роботі та груповій взаємодії, які закладені в їхню суть, вони були корисними і перспективними для студентів, учителів, учнів у ході текстотворчої діяльності.

Теоретичною основою запровадження інтерактивних методів навчання є системний, особистісно зорієнтований і діяльнісний підходи до побудови

дидактичних процесів; теорія оптимізації педагогічного процесу (Ю. Бабанський, М. Поташник), а також інваріантність процесу навчання, уроку як конкретної форми процесу засвоєння знань і методу навчання як мікродіяльності навчання. Аналіз літератури з проблеми методів навчання засвідчив, що дидакти і лінгводидакти (Н. Голуб, О. Горошкіна, О. Караман, О. Когут, О. Кучерук, М. Пентилюк, Т. Симоненко, Н. Солодюк) комплексно і різноаспектно підходять до характеристики інтерактивних методів навчання, в основу яких покладають різні принципи. Незважаючи на значну кількість досліджень, серед учених і педагогів-практиків немає термінологічної єдності у дефініції цього поняття. Ми підтримуємо думку Л. Кратасюк, що *інтерактивні методи навчання* на уроках української мови – це методи, які забезпечують різнобічну взаємодію (учитель – учень, учень – учень, учень – група учнів, учень – текст) з опорою на суб'єктний досвід і природні можливості всіх учасників дослідного навчання у процесі усної й письмової комунікації (у нашому дослідженні – текстотворчої діяльності) [332].

Ми проаналізували різні підходи до типології інтерактивних методів навчання і подаємо їх у таблиці (додаток Г).

Опрацювання наукових студій із психології, дидактики і лінгводидактики (Н. Голуб, С. Караман, К. Климова, О. Потапенко, В. Краєвський, Н. Маслова, А. Хуторський) з питань інтерактивних методів, для активізації текстотворчої діяльності, мотивації навчання, забезпечення вікових потреб учнів виділяємо когнітивні, креативні, релаксаційні й організаційно-діяльнісні методи. В основу означених інтерактивних методів покладено такі чинники: а) типи діяльності – пізнавальну, творчу, ігрову й організаційну; б) методи лінгвістики – функціональний, зіставний, порівняння, спостереження, аналіз тощо; в) фізіологічні й психічні особливості особистості; г) типологію комунікантів. Засновані на інтеракції, когнітивні, креативні, релаксаційні й оргдіяльнісні методи інтерактивного навчання призначені для стимуляції природної активності тих, хто навчається, у процесі текстотворчої діяльності.

Ми погоджуємося з думкою Н. Голуб, що найповнішу класифікацію таких методів для навчання студентів зробила П. Юцявіченє, яка згрупувала методи в чотири групи: інформаційні, операційні, пошукові, методи самостійного учіння. У ході експериментальної роботи серед інформаційних ефективними виявилися лекція-візуалізація, бригадне навчання, консультування, комунікативні тренінги; серед операційних – алгоритм, самокритика, «Роби як я»; серед пошукових – ділова гра, дискусія, метод проєктів, метод «портфоліо»; серед методів самостійного учіння – аналіз науково-методичної літератури.

Метод проєктів було спрямовано на вдосконалення правил і норм спілкування, культури мовлення. Така робота сприяла формуванню не лише текстотворчих, а й організаційно-діяльнісних умінь: формулювати мету на основі рефлексійної діяльності; планувати текстотворчу діяльність; оцінювати текст з погляду його змісту, форми, задуму й мовного оформлення; самооцінювати свої досягнення і можливості; добирати мовні засоби відповідно до мовленнєвої ситуації, ураховуючи вік, стать, соціальний стан комунікантів. Метод проєктів реалізувався шляхом залучення учнів до колективної дослідницької діяльності на основі їхнього суб'єктного досвіду. Завдання для проєктної діяльності були диференційовані, що уможливлювало функціонування груп за інтересами («Юні поети», «Юні казкарі», «Юні журналісти», «Юні філологи»), де учні могли проявити свої творчі можливості під час побудови власних висловлювань (казки, оповідання, байки, вірша), створення сценаріїв, укладання поетичних збірок, випуск стінгазети тощо.

До засобів формування текстотворчих умінь належать підручники, посібники, практикуми, методичні рекомендації, довідкові видання, тексти художніх творів, дидактичний матеріал, наочність, технічні засоби.

Дидактичний матеріал поєднується з усіма методами навчання, ілюструє теоретичні положення визначеної теми, сприяє успішному розвитку мовних умінь і навичок (у нашому дослідженні текстотворчих), збагачує

інтелектуальну й емоційну сфери студента / учня, формує його моральні переконання; добирається з урахуванням закономірностей і принципів вивчення мови, залежно від тих завдань, які ставляться перед вивченням розділу, теми. Основним засобом навчання української мови є текст. Ефективність виконання завдань на основі тексту залежить не тільки від методично правильної організації роботи з текстом, але й від правильного його добору. «У тексті функціонують одиниці всіх мовних рівнів, об'єднані відповідно до законів текстотворення, що передбачають збереження логічно-змістової єдності висловлювання з урахуванням жанрово-стильових особливостей» [502, с. 134].

Важливим критерієм текстів є їхня здатність включати в активний словник учнів / студентів власне українську лексику, пов'язану з національними традиціями, побутом, ремеслами, духовною культурою українців, фразеологізми, прислів'я, приказки, афоризми. Критерії такого добору в лінгводидактиці визначили Н. Голуб, І. Дроздова, Н. Іпполітова, С. Караман. Звичайно, у підготовці майбутнього вчителя початкових класів доцільно враховувати потреби фаху, специфіку мовного середовища, у якому перебувають студенти; професійної цінності текстів та їхню насиченість термінами за фахом; добір найбільш уживаних та частотних у мові професійних термінів, що важко засвоюються.

Отже, подуктивними в контексті дослідження визначено інтегрування, раціональне поєднання традиційних й інноваційних методів навчання, оскільки вони відповідають основним напрямам роботи у сучасному освітньому середовищі і спрямовані на суб'єкт – суб'єктну діалогічну взаємодію в ході текстотворчої діяльності.

Узагальнені результати огляду наукової літератури визначають у дисертаційному дослідженні взаємозв'язане формування текстотворчих умінь молодших школярів як цілісну педагогічно організовану систему, яка охоплює: зміст, принципи, методи і прийоми навчання, засоби, систему вправ, а також форми організації текстотворчої діяльності; лінгвостилістичні

ознаки усної й писемної форм мовлення, психологічні, психолінгвістичні особливості сприймання, розуміння і продукування цих форм; мету, завдання, зміст, планування, контроль, аналіз і коригування навчального процесу; зміст навчання, методи і прийоми формування текстотворчих умінь молодших школярів, які визначили загальнодидактичні й лінгводидактичні принципи, обумовлені особливостями навчальної роботи зі студентами педагогічних коледжів та навчальною діяльністю учнів; тренувальні, або практичні методи, які використовувалися на етапі підготовки студентів педагогічних коледжів до формування у школярів умінь і навичок застосовувати набуті знання у самостійній мовленнєвій діяльності (*імітаційний, репродуктивний, оперативний та комунікативний методи*).

Отже, осмислення й узагальнення теорії методів, прийомів і засобів навчання для текстотворчої діяльності дає можливість констатувати, що сучасна лінгводидактика прагне синтезувати їх відповідно до потреб сучасного інформаційного суспільства, що вимагає оптимізації педагогічної діяльності учителя загальноосвітньої школи і викладача вищого навчального закладу.

### **1.3. Психологічні чинники формування текстотворчих умінь у студентів**

У теорії психолого-педагогічної освіти окреслилася тенденція до інноваційних змін у контексті модернізації вищої освіти в Україні. Опрацювання психологічних студій (Б. Ананьєв, Л. Божович, П. Гальперін, Д. Ельконін, І. Зимня, М. Каган, Г. Костюк, О. О. Леонтьєв, В. Максимова, Ю. Пассов, С. Рубінштейн, Г. Щукіна, П. Якобсон та ін.) дало можливість виявити, що орієнтація на мову, текст, письмо, стиль у психології ґрунтується на текстовій формі, яка живе у світі текстів, поза ними вона не тільки стає незрозумілою, а й унеможлиблюється. Отже, ми усвідомлюємо навколишню дійсність як «текст». Тому текстоцентричний підхід у навчанні української мови займає активну позицію, хоча інколи носить еkleктичний



характер, адже все наше буття підпорядковане текстотворчій діяльності. Дослідниками підкреслено, що в навчанні необхідно враховувати низку психологічних чинників – діяльність, мотивацію, інтерес, потреби, рефлексію.

Психологи під діяльністю розуміють динамічну систему взаємодії суб'єкта з навколишнім світом, у ході якої людина свідомо, цілеспрямовано впливає на об'єкт і задовольняє свої потреби. Зміст діяльності містить такі компоненти: пізнавальні (у тому числі й перцептивні, мнемонічні та мисленнєві), емоційні, вольові.

Відповідно, у структурі діяльності можна виділити такі основні елементи: 1) мотиви, які спонукають суб'єкта до діяльності; 2) мета (результат), на який діяльність спрямована; 3) дія – здійснення чого-небудь з конкретною метою, що впливає із загальної мети; 4) операція – спосіб здійснення дії. Операції співвідносні з умовами досягнення мети (місце, час, оточення, ситуація, контекст, різноманітні внутрішні й зовнішні впливи) [372].

Будь-яка діяльність, зазвичай, складається з низки актів – дій або вчинків, заснованих на тих чи інших мотивах і спрямовані на визначену мету [372]. Факт зв'язку спілкування з діяльністю констатується психологами. Саму діяльність можна розглядати як умову і підставу для спілкування.

Існують різні підходи до трактування сутності поняття *спілкування*, його характеристики, класифікації як у межах окремої науки, так і на рівні різних наук. Отже, вивчення проблеми спілкування займає провідне місце в дослідженнях психологів [6; 33; 47; 56; 108; 116; 118; 136; 229; 235; 326; 368; 382; 408]. Представники психології розглядають творчу природу спілкування, підкреслюючи органічний зв'язок навчання і виховання зі спілкуванням як одним із видів людської діяльності [370; 381; 390; 393; 407], виділяють моральні основи спілкування [391], аналізують культуру спілкування, визначають нормативне спілкування [393].

О. О. Леонт'єв трактує спілкування як «систему цілеспрямованих і мотивованих процесів, які забезпечують взаємодію людей у колективній

діяльності, що реалізує громадські та особистісні, психологічні стосунки і використовує специфічні засоби, передусім мову» [371, с. 240]. Науковець виділяє предметно орієнтоване, соціально орієнтоване й особистісно орієнтоване спілкування. Предметно орієнтоване спілкування (дидактичне спілкування) спрямоване на організацію спільної діяльності між учителем і учнем на суб'єкт-суб'єктному рівні, створення соціально-психологічних умов для спільної діяльності й полягає в обміні між ними інформацією пізнавального характеру [371, с. 250]. Соціально орієнтоване спілкування здійснюється в ході спільної некомунікативної діяльності, обслуговуючи її (лекція, телевізійний виступ, доповідь), у якій той, хто доповідає, виконує роль представника колективу, групи і вирішує соціальне завдання [371, с. 251]. Особистісно орієнтоване спілкування має своїм предметом не конкретну людину або аудиторію, а соціальну взаємодію всередині соціуму (ділове спілкування, спрямоване на спільну діяльність, і подібне за своєю суттю до предметно орієнтованого (дидактичного спілкування), і спілкування «з'ясування стосунків», що не має такого зв'язку з діяльністю (модальне спілкування) [371, с. 252].

У структурі спілкування виділяють три взаємопов'язані сторони: комунікативну, інтерактивну, перцептивну. Ці сторони спілкування визначаються в якості функцій, які спілкування реалізує у спільній життєдіяльності людей.

Комунікативна сторона спілкування полягає в обміні інформацією між індивідами, які спілкуються. Інтерактивна сторона – в організації взаємодії між індивідами, які спілкуються, тобто в обміні не тільки знаннями, ідеями, а й діями. Перцептивна сторона спілкування означає процес сприйняття один одного партнерами в ході спілкування і встановлення на цій основі взаєморозуміння.

Важливу роль у процесі спілкування відіграють як вербальні (мовні), так і невербальні (немовні – міміка, жести, візуальний контакт) засоби спілкування, які тісно взаємодіють між собою. Вербальне спілкування – це

процес обміну інформацією за допомогою мови (усної, писемної, внутрішньої).

Засобом здійснення вербального спілкування як форми взаємодії людей є мовленнєва діяльність. Розуміючи мову і мовлення як два стани одного явища, які реалізуються в мовленнєвій діяльності, вважаємо за необхідне уточнити суть поняття «мовленнєва діяльність».

Здебільшого мовлення, чи мовленнєва діяльність, осмислюється сучасною наукою у двох напрямках. Для першого – мовленнєва діяльність – своєрідний «просторово-часовий континуум говоріння» [373, с. 18]. Інший тлумачить мовленнєву діяльність як сукупність процесів, об'єднаних загальним спрямуванням на досягнення визначеного результату, «який є водночас об'єктивним поштовхом у цій діяльності» [116, с. 269]. Саме такий підхід передбачає залучення мовленнєвої діяльності до загальної системи діяльності людини. Тоді мовленнєва діяльність розглядається з урахуванням усіх об'єктивних і суб'єктивних чинників, які визначають поведінку мовця. Більше того, мовленнєва діяльність існує в поєднанні з іншими видами діяльності. Це система мовленнєвих дій, що включені до іншої діяльності: теоретичної, інтелектуальної, практичної. Як твердить О.О. Леонтьєв, «мовлення не заповнює собою всього діяльнісного акту» [373, с. 27]. Учений вважає, що в центрі уваги науковців має перебувати не сукупність мовленнєвих актів, а система дій – мовленнєва діяльність. Це твердження дало початок дискурсивному підходу до аналізу мовленнєвої діяльності, розвиненому пізніше Ю. Карауловим [288], В. Нікішаєвою [439], В. Карасиком [287]. О. О. Леонтьєв окреслив конфігурацію цього підходу таким чином: мова як предмет – мова як процес – мова як здатність. Це і є, на думку О.О. Леонтьєва, «частини мовленнєвої діяльності» [373, с. 28].

Цю думку підтримує О. Кубрякова, яка трактує мовленнєву діяльність як систему мовленнєвих дій і мовленнєвих операцій з боку того, хто говорить, створює мовлення (мовленнєвий акт) і того, хто слухає і сприймає. «Мовленнєва діяльність викликається певними потребами, ставить перед

собою відповідну мету і здійснюється в конкретних умовах» [340, с. 10]. Подібне трактування цього поняття знаходимо в роботах І. Зимньої: «Мовленнєва діяльність являє собою активний, цілеспрямований, опосередкований мовленнєвою системою й обумовлений ситуацією спілкування процес передачі або прийому повідомлення» [149, с. 17]. Отже, під мовленнєвою діяльністю розуміємо таку діяльність, яка виконує функцію прийому й передачі повідомлення і ґрунтується на діяльності інтелекту та мовленнєвих органів, опосередкована мовою й обумовлена ситуацією спілкування.

Наведені вище визначення дають можливість виділити ознаки мовленнєвої діяльності: це процес, який здійснюється в ході спілкування людей (до мовленнєвої діяльності звертаються люди, уступаючи в процес спілкування, у комунікацію); завжди передбачає наявність того, хто звертається з висловлюванням, і того, хто його сприймає (мовленнєва діяльність передбачає наявність партнерів); процес активний (процес створення і сприйняття повідомлення); процес цілеспрямований (мовленнєва діяльність виникає з потреби мовців щось повідомити, чимось поділитися, про щось запитати й т. ін.); здійснюється за допомогою мовних засобів; завжди визначається ситуацією спілкування; предметом мовленнєвої діяльності є думки, почуття, переживання; продуктом мовленнєвої діяльності є висловлювання.

Діяльнісний підхід до мовлення виявився досить продуктивним, оскільки дав можливість О.О. Леонтьєву визначити місце мовлення в загальному контексті інтелектуального акту, розглянути структуру мовленнєвої дії за аналогією з фазами діяльності, визначити її операційну структуру й основну характеристику – цілепокладання. Запропонована науковцем теорія мовленнєвої діяльності на сьогодні залишається найміцнішим фундаментом для різногалузевих наукових досліджень, зокрема для побудови лінгводидактичних систем.

І. Зимня, пов'язуючи мовленнєву діяльність із висловлюванням і сприйманням повідомлення, репрезентує мовлення не як вираження думки або навіть спілкування, а як спосіб формування і формулювання думки за допомогою мови у процесах говоріння (усного чи писемного) та слухання (аудіювання чи читання) [267, с. 55]. Така позиція дає можливість чітко розмежувати поняття мовлення, мовленнєвої діяльності й мовленнєвої поведінки. Згідно з такою концепцією, поняття мовленнєвої поведінки є більш широким: «у мовленнєвій поведінці проявляється вся сукупність мовленнєвих дій і мовленнєвої діяльності людини» [267, с. 52]. У мовленнєвій діяльності автор виділяє засоби (мовну систему) і спосіб формування і формулювання думки (мовлення). Відповідно до цього, мова і мовлення вводяться до системи мовленнєвої діяльності. Зауважимо, що ця ідея належала Ф. де Соссюру.

Отже, видами мовленнєвої діяльності І. Зимня називає говоріння, слухання, читання й письмо. Кожен вид мовленнєвої діяльності має ідентичний фазовий характер його породження й текстова діяльність зокрема. Установлення цього факту психологами (І. Зимня [269], М. Жинкін [247], О.Кубрякова [342], О.О. Леонтьєв [370], М. Львов [384] та ін.) дає можливість методистам вважати, що це психологічне положення є основою для взаємопов'язаного навчання різних видів мовленнєвої діяльності.

У більшості теорій (О.О. Леонтьєв, І. Зимня, О. Кубрякова, О. Лурія) стверджується, що мовленнєва діяльність є сукупністю послідовних мовленнєвих дій (етапів):

1. Спонукально-мотиваційний етап передбачає виникнення мотиву мовленнєвої діяльності, що пов'язано з характером спілкування, з особливостями мовленнєвої та комунікативної ситуації, у якій опинилася особа. У процесі діяльності виникає ситуація, що спонукає людину висловити свою думку й т. ін. На цьому етапі формується комунікативний намір учасника спілкування, який представляє собою єдність мотиву й мети мовленнєвої дії.

II. Орієнтувальний етап. На цьому етапі відбувається обмірковування, планування, вибір характеру мовленнєвої поведінки, формування початкового уявлення про жанр і стиль висловлювання. Студент / учень вибирає спосіб вирішення сформульованого комунікативного завдання, спосіб реалізації комунікативного наміру. Водночас виникає загальний задум майбутнього висловлювання (тексту).

III. Виконавчий етап мовленнєвої діяльності завершує багатовимірний, багатоаспектний процес створення або сприйняття висловлювання. Відбувається озвучування створеного тексту: кодування його звуковими знаками – говоріння або кодування писемними знаками – письмовий варіант.

IV. Контрольний етап, де необхідно відповісти на запитання: «Чи досягнуто мети, поставленої на початковій стадії мовленнєвої діяльності?».

Перший етап мовленнєвої діяльності характеризується не тільки появою мотиву, але й орієнтуванням в умовах спілкування. Під умовами спілкування розуміємо ті екстралінгвістичні й лінгвістичні чинники, які впливають на характер мовленнєвого твору або на глибину його розуміння. До таких екстралінгвістичних факторів учені відносять: адресата й адресанта, комунікативний намір автора, місце сприйняття мовлення, форма мовлення (усна, писемна, діалогічна, монологічна), домінувальний тип мовлення та ін.

До лінгвістичних факторів відносять мовні засоби всіх рівнів. Отже, на цьому етапі кожний із видів мовленнєвої діяльності потребує мотивації, цілепокладання, орієнтування в умовах спілкування в межах теми. Показником завершеності цього етапу в продуктивних видах діяльності є розуміння меж теми, визначеність у задумі, виборі жанру, а в рецептивних – вибір виду слухання або читання, прийомів ефективного сприйняття мовлення.

Другий етап у структурі мовленнєвої діяльності – планування і відбір мовленнєвих засобів (у продуктивних видах мовленнєвої діяльності). Він характеризується активізацією таких механізмів мовлення, як відбір слів і прогнозування тексту (М. Жинкін [247]), тобто прогнозувальний синтез, який

проявляється в доборі предметних ознак з урахуванням майбутнього тексту, у плануванні, що забезпечує розподіл предметних ознак (елементів змісту), у складанні окремих частин тексту, у використанні сюжету для розповідних текстів. Останнє, на думку М. Жинкіна, є найбільш результативним способом прогнозування тексту. Адже «для того, щоб окремі описувані елементи були пов'язані з подією, необхідно заздалегідь синтезувати весь епізод, як етап у розвитку цієї події» [247, с. 225].

О. О. Леонтьєв зазначає, що на етапі внутрішнього програмування відбувається членування дійсності на семантично значущі для майбутнього висловлювання елементи (аналіз). У внутрішній програмі мовленнєвого висловлювання взаємодіють семантичний і граматичний компоненти. Обидва вони відіграють важливу роль у змістовному й синтаксичному розгортанні фрази, але пріоритет належить семантичному компоненту як провідному в процесі текстотворення, що впливає на вибір синтаксичних структур. Ось чому настільки важливе значення для породження висловлювання (тексту) має «накопичення» змістових елементів. «Не можна збагачувати мовлення в лексичному і граматичному відношенні, не збагачуючи водночас самого змісту мовлення» [371, с. 128].

Наступний етап – це реалізація програми – у продуктивній мовленнєвій діяльності передбачає власне створення висловлювання або тексту, у рецептивній – сам процес сприйняття й розуміння мовлення. При цьому важливе значення має відображення внутрішніх (змістових) зв'язків, що виражаються у зв'язку думки під час переходу від одного речення до іншого. М. Жинкін, досліджуючи особливості писемного мовлення учнів, пише: «На межі двох речень лежить те зерно, з якого розвивається текст. Якщо думка переходить у сусіднє речення, між цими реченнями має бути зв'язок, інакше з другого речення розпочнеться новий текст» [247, с. 219]. На цьому етапі набуває актуальності робота механізмів реалізації міжфразових зв'язків, механізмів уваги і пам'яті, механізму прогнозування.

Завершальним етапом у мовленнєвій діяльності є контроль, у ході якого відбувається співвідношення програми й результату мовленнєвої діяльності: усувається невідповідність програмі, невідповідність нормам літературної мови. Механізм контролю спрацьовує в двох аспектах: оцінка змістової сторони висловлювання з погляду «осмисленості, істинності, адекватності ситуації, точності, однозначності та ефективності» [247, с. 49] й оцінка мовного оформлення з погляду відповідності нормам літературної мови.

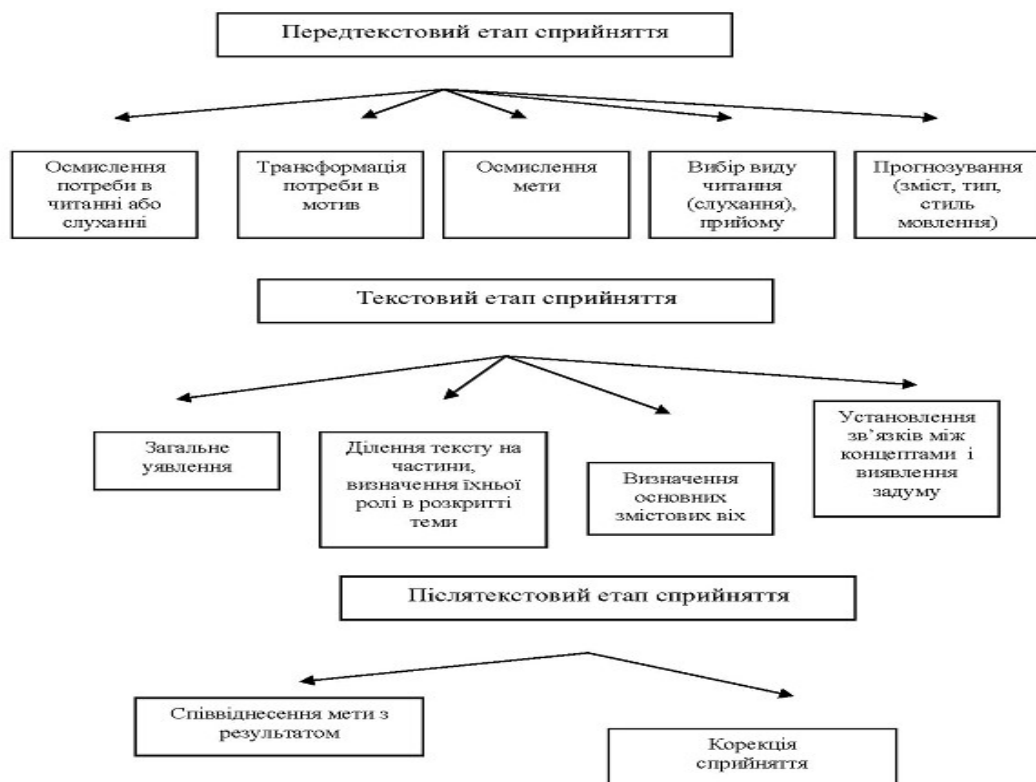
Контроль за результатами продуктивної мовленнєвої діяльності в усній і письмовій формах різний. У невідготовленому усному мовленні самоконтроль здійснюється мовцем у процесі формування і формулювання думки, про що свідчать неодноразові повернення до попереднього висловлювання, повтори-поправки, уточнення. Продукт писемного мовлення припускає участь в оцінці зорового сприйняття, а тому полегшується пошук найбільш вдалого варіанту, є можливість удосконалювати, покращувати текст. Відтермінований контроль допомагає побачити й усунути недоліки, не помічені з першого разу. При цьому всьому в писемному мовленні, на думку психологів, функції й завдання контролю значно ускладнюються в результаті поєднання декількох видів контролю (орфографічного, пунктуаційного, граматичного), у результаті відсутності реципієнта та ін. На думку О. Лурії, одне з найважливіших завдань контролю полягає в переході внутрішнього мовлення в розгорнуте висловлення без тієї неповноти, незавершеності синтаксичних конструкцій, яке, зазвичай, виникає в школярів у писемному мовленні [381, с.4]. Г. Михайловська відзначає, що школярі найчастіше використовують ті можливості контролю, які характерні для усного мовлення, у них не виникає бажання перечитувати написане, а якщо текст і перечитується, то лише в пошуках орфографічних і пунктуаційних помилок [420, с. 37].

«Предметом мовленнєвої діяльності є думка як форма відображення предметів і явищ реальної дійсності. У вираженні думки реалізується мета



таких видів, як говоріння й письмо» [267, с. 20]. Продуктом мовленнєвої діяльності в рецептивних видах є умовивід, у продуктивних – текст. Тому текст у психолінгвістиці визначається як «матеріалізоване втілення продукту мовленнєвої діяльності, у якому об'єктивується вся сукупність психологічних умов діяльності, особливості її суб'єкта – того, хто говорить» [267, с. 23].

Конкретизуємо характер виявлених психологами закономірностей щодо предмета нашого дослідження. Структура й породження всіх видів мовленнєвої діяльності має фазовий характер: мотивація, орієнтування, планування, реалізація програми, контроль. Відповідно до цих фаз породження продуктивної мовленнєвої діяльності (а саме текстотворчої) можна структурувати таким чином: із фазою орієнтування в умовах спілкування і планування співвідноситься передтекстовий етап; із фазою реалізації програми діяльності – текстовий етап; фаза контролю – післятекстовий етап. Специфіку текстотворчої діяльності ми зобразили схематично (схема 1.3.1.).



**Рис. 1.3.1. Специфіка текстотворчої діяльності**

Усі види мовленнєвої діяльності є ефективними, якщо вони вмотивовані, підпорядковані визначеній меті. Цю думку простежуємо в роботах Т. Ахутіної [17], Л. Виготського [121], І. Зимньої [268], О. Кубрякової [342], О. О. Леонтєва [370] та ін. Мотиваційно-спонукальна фаза в мовленнєвій діяльності потребує від учителя створення зовнішньої та підтримки внутрішньої мотивації діяльності. І. Зимня, розуміючи під мотивом «необхідність ...у вираженні думки й отриманні мовленнєвої інформації» [268, с. 73], відзначає при цьому специфіку діяльності вчителя: «Формувати мотивацію – означає не закладати готові мотиви й мету в голову того, хто навчається..., а поставити його в такі умови та ситуації розгортання активності, де б бажані мотиви й мета утворювалися і розвивалися з урахуванням і в контексті минулого досвіду індивідуальності, внутрішніх мотивів самого учня» [268, с. 11]. Особливу значущість у цьому зв'язку набуває опора на мовленнєві інтенції особистості і врахування ситуативності мовлення (С. Рубінштейн [537], А. Звоницька [263], А. Леушина [374], А. Маркова [397] та ін.).

У процесі навчання вчитель штучно викликає потребу в спілкуванні. Психологічна теорія діяльності розглядає потреби як стан живого організму, який виражає необхідність у чомусь, залежність від об'єктивних умов життєдіяльності і є рушійною силою його активності. «Мовленнєва дія, не підключена до діяльності спілкування, замикається в собі, утрачає реальний життєвий зміст, стає штучною... Необхідно, щоб в учня виникла потреба в комунікації» [397, с. 53]. Тому в процесі вивчення мови на комунікативно-діяльнісній основі домінують типом вправ є ситуативні, які дають можливість одночасно окреслити ситуацію спілкування, поставити пізнавальну мету й мотивувати мовленнєву діяльність. У створенні й теоретичному обґрунтуванні доцільності використання таких вправ у галузі методики навчання рідної мови внесли вклад: П. Білоусенко [45], М. Вашуленко [87], В. Капінос, В. Мухина [434] Л. Паламар [466],

М. Пентилюк [319], З. Смелкова [587], М. Успенський [645], В. Федчик [651] та ін.

У контексті нашого дослідження особливий інтерес викликає тлумачення поняття «професійні мотиви майбутнього вчителя початкових класів», яке визначено «як складне особистісне утворення, що інтегрує спонукання, потреби, внутрішню позицію особистості, які стимулюють активність майбутнього фахівця в процесі професійної підготовки в системі контекстного навчання» [243, с. 195]. Основним чинником і передумовою мотиваційного складника текстотворчої діяльності є бажання належним чином підготуватися до майбутньої професійної діяльності, а також зацікавленість навчальною інформацією. У цьому контексті завдання викладача полягає в доборі оптимальних, форм, методів, прийомів та засобів навчання, які б не лише забезпечили ґрунтовне засвоєння знань, сформували вміння й навички, а й підтримали інтерес до навчання.

Інтерес як психологічне поняття науковці тлумачать як прояв спрямованості особистості, мотив, що діє з огляду на усвідомлену значущість й емоційну привабливість (С. Рубінштейн), як потребу у знаннях, що орієнтують людину в реальній дійсності (Л. Божович), як активне пізнавальне (В. М'ясищев), емоційно-пізнавальне ставлення особистості до світу (Н. Морозова), як форму прояву пізнавальних потреб, що забезпечує спрямованість особистості на усвідомлення мети і сприяє орієнтуванню, ознайомленню з новими фактами, більш повному й глибокому відображенню дійсності (А. Петровський).

Наявний спектр тлумачень розглядає інтерес як домінуючу якість особистості, спрямовану на вивчення нового. Інтерес до нових знань дослідники визначають як пізнавальний інтерес. Пізнавальний інтерес студентів розглядаємо як складник професійного інтересу, тобто психологічну якість особистості, що полягає в мотивованому прагненні майбутніх учителів початкових класів до засвоєння нових знань, оволодінні низкою фахових умінь і навичок. Формування пізнавального інтересу

студентів забезпечується сукупністю педагогічних умов: професійна спрямованість у процесі викладання; поетапний характер процесу навчання; диференційований підхід до вибору методів навчання; організація пошуково-дослідної роботи; цілеспрямований розвиток особистісних якостей студентів, формування особистості, яка прагне до самовдосконалення. Отже, завдання викладача – розвиток пізнавального інтересу в студентів з метою оволодіти фахом, процесом осмислення і переосмислення свого «Я» у вимірах сутності обраного фаху з існуючими про нього уявленнями (професійна рефлексія). Ці уявлення розвиваються і допомагають людині сформулювати здобуті результати, передбачити мету подальшої роботи, скоригувати свій професійний шлях, проаналізувати свої вміння (у нашому дослідженні – текстотворчі).

Існують різні підходи до трактування поняття «уміння». К. Корнілов визначає: «Уміння – це не зовсім закінчена навичка: уміння – це один із існуючих етапів у формуванні навички...у той же час як навичка – це закінчене вміння» [325, с. 124].]. За словами П. Груздєва, «уміння включає сукупність різних навичок, як часткових своїх функцій. Навичка входить в уміння як його складник» [205, с. 22]. У цих характеристиках автори не розкривають специфіку дій, в одних випадках вони здійснюються як уміння, а в інших як навички. Л. Рожило інтерпретує це твердження, зазначаючи, що «уміння тісно пов'язані з навичками як способами виконання дій» [533, с 35].

Контекстуальний аналіз визначень дає можливість зупинитися на такій сематизації: уміння – це елементи діяльності, що дають можливість щонебудь робити з високою якістю, наприклад, точно і правильно виконувати яку-небудь дію, операцію, серію дій або операцій. Уміння, зазвичай, містять автоматично виконувані частини, навички, але в цілому є свідомо контрольовані частини діяльності, принаймні, в основних проміжних пунктах і кінцевій меті.

У процесі мовленнєвої діяльності в учнів формуються *текстові вміння*, під якими ми розуміємо види спеціальних умінь, пов'язаних з уміннями

сприймати, відтворювати і створювати самостійно усні і письмові висловлювання, які забезпечують здатність індивіда до активного й ефективного (оптимального) спілкування, передачі та адекватного сприймання інформації, організації взаємодії з іншими людьми, правильного розуміння як себе та своєї поведінки, так і розуміння партнерів та їхньої поведінки, що є необхідними умовами ефективної взаємодії між людьми й успішної життєдіяльності людини.

Текстові вміння формуються на основі знань про текст. Це знання про стилі й типи мовлення, композицію тексту, тему й основну думку тексту й т. ін. Отже, текстова діяльність здійснюється певним набором текстових умінь, які можна об'єднати в три великі групи: вміння сприймати текст; вміння відтворювати текст; вміння створювати власний текст. Усі ці групи вмінь будуються на мовленнєвих видах діяльності: читання, слухання, письмо, говоріння.

Глобальне *сприйняття* передбачає сприйняття тексту в цілому, коли тому, хто слухає, за відомих обставин досить визначити, про що йшлося у висловленні, яка його основна думка.

Детальне сприйняття передбачає, як це виявляється з назви, в усвідомленні якщо не всіх, то, безумовно, найголовніших змістових блоків тексту – залежно від настанови, яка дається мовцем або яку ставить перед собою слухач. Така настанова відповідає докладному переказу.

Критичне сприйняття ґрунтується і на глобальному, і на детальному сприйнятті, але, окрім цього, воно вимагає критичного осмислення сприйнятого на слух: вираження своєї думки про те, що і як говориться в тексті, мотивованої згоди або незгоди з основною думкою автора, його аргументацією, з формою вираження думки тощо.

Наступна група текстових умінь – це вміння *відтворювати текст*, при цьому використовуються всі види мовленнєвої діяльності. Основним видом роботи є виклад. Він займає значне місце в навчальній діяльності, будучи для

школярів засобом засвоєння, а для вчителя – перевірки засвоєння навчального матеріалу.

Останній вид умінь – це вміння створювати власні тексти (*текстотворчі вміння*), які, насамперед, ґрунтуються на такому виді робіт, як твір. Ці вміння активізують розумову роботу, розвивають творчі здібності, а також увагу, пам'ять, логічне мислення учнів та їхню самостійність. Здатність до творчості характеризується винахідливістю, жвавістю уяви, розкутістю мислення, вільною грою асоціацій, умінням перекомбінувати і створювати нове поєднання з наявних елементів. Головне завдання текстотворчих умінь – навчити створювати власні висловлювання, тобто твори, а також уміти редагувати їх. Отже, текстотворчі вміння – способи виконання дій, які передбачають усвідомлення змісту і побудову тексту.

Таким чином, текстові вміння складаються з 3-х груп умінь: текстосприйняття, текстовідтворення, текстотворення і формуються в ході здійснення всіх видів мовленнєвої діяльності.

Серед текстотворчих умінь Л. Кратасюк [333] виділяє узагальнені та спеціальні вміння, орієнтуючись на тип тексту (розповідь, опис чи міркування). Ці дані вмістили в таблицю 1.3.1.

Таблиця 1.3.1

Текстотворчі вміння

Узагальнені текстотворчі вміння	Спеціальні текстотворчі вміння	
	Текст-розповідь	
<b>Інформаційно-змістові</b>	1.	добирати змістову інформацію для тексту-розповіді;
	2.	передавати події від імені різних оповідачів;
	3.	підпорядковувати розповідь темі висловлювання;
	4.	розкривати основну думку висловлювання;
	5.	добирати заголовок, співвідносний із темою (основною думкою);
	6.	уводити опис, міркування в текст-розповідь (оповідання).
<b>Структурно-композиційні</b>	1.	ділити текст-розповідь на мікротеми;
	2.	складати композиційну схему тексту-розповіді;
	3.	розміщувати композиційні елементи оповідання: зав'язку, розвиток дій, кульмінацію, розв'язку;
	4.	створювати зачин тексту-розповіді;
	5.	створювати кінцівку тексту-розповіді.

<b>Граматико-стилістичні</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. -реалізувати задум висловлювання за допомогою комунікативно доцільних мовних засобів;</li> <li>2. зображувати події розповіді в художньому стилі;</li> <li>3. підпорядковувати послідовність речень логічному розкриттю теми розповіді в науковому стилі;</li> <li>4. застосовувати мовні засоби для зв'язку композиційних частин тексту-розповіді;</li> <li>5. передавати розповідь від 1-ої особи (2-ої, 3-ої) однини та множини;</li> <li>6. увиразнювати текст-розповідь за допомогою образних засобів;</li> <li>7. використовувати комунікативно доцільні лексичні та граматичні засоби під час розповіді наукового стилю.</li> </ol>
<b>Редагування</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.удосконалювати зміст тексту-розповіді;</li> <li>2.удосконалювати композицію тексту-розповіді;</li> <li>3.удосконалювати мовне оформлення тексту-розповіді.</li> </ol>
<b>Текст-міркування</b>	
<b>Інформаційно-змістові</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. розпізнавати міркування серед інших типів мовлення;</li> <li>2. співвідносити міркування з авторським задумом;</li> <li>3. установлювати зв'язки між отриманими твердженнями;</li> <li>4. висловлювати своє ставлення до повідомлюваного;</li> <li>5. передавати зміст міркування від загальних положень до конкретних висновків (дедуктивним шляхом);</li> <li>6. передавати зміст роздуму від часткових положень до загальних висновків (індуктивним шляхом);</li> <li>7. передавати зміст міркування прямими доказами.</li> </ol>
<b>Структурно-композиційні</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. формулювати тезу тексту-міркування;</li> <li>2. добирати та вводити в текст-міркування аргументи, докази;</li> <li>3. робити аргументований висновок;</li> <li>4. розташовувати композиційні частини міркування: теза, докази, висновок;</li> <li>5. складати композиційну схему тексту-міркування;</li> <li>6. ділити текст-міркування на мікротеми.</li> </ol>
<b>Граматико-стилістичні</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. уживати мовні засоби для зв'язку композиційних частин міркування;</li> <li>2. уживати засоби виразності в міркуванні художнього стилю;</li> <li>3. уживати слова-терміни в міркуванні наукового стилю.</li> </ol>
<b>Редагування</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. удосконалювати зміст тексту-міркування;</li> <li>2. удосконалювати композицію тексту-міркування;</li> <li>3. удосконалювати мовне оформлення тексту-міркування..</li> </ol>
<b>Текст-опис</b>	
<b>Інформаційно-змістові</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. передавати загальне враження від побаченого;</li> <li>2. висловлювати ставлення до описуваного;</li> <li>3. складати план до опису фрагментів;</li> <li>4. описувати побутову сцену в художньому стилі;</li> <li>5. розкривати ознаки (явища, дії тощо) у художньому та науковому стилях;</li> <li>6. змальовувати словесно опис місцевості;</li> <li>7. описувати явище (предмет, місцевість тощо) з різних позицій часу, відстані;</li> <li>8. передавати емоційно-експресивну інформацію опису в художньому стилі.</li> </ol>

<b>Структурно-композиційні</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. пов'язувати між собою частини тексту-опису;</li> <li>2. оформлювати зачин у тексті-описі;</li> <li>3. деталізувати основну частину тексту-опису; будувати кінцівку в тексті-описі;</li> <li>4. виділяти деталі під час опису людини (тварини, інтер'єру тощо).</li> </ol>
<b>Граматико-стилістичні</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. викликати за допомогою мовних засобів у читача слухові, зорові відчуття;</li> <li>2. змальовувати словесно предмети (явища, місцевість тощо) з різних точок зору;</li> <li>3. уживати мовні засоби виразності для передачі опису в художньому стилі;</li> <li>4. дотримуватися граматичної єдності (узгодження часових форм дієслів) під час опису.</li> </ol>
<b>Редагування</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. удосконалювати зміст тексту-опису;</li> <li>2. удосконалювати композицію тексту-опису;</li> <li>3. удосконалювати мовне оформлення тексту-опису.</li> </ol>

Окрім спеціальних умінь, у науковому обігу виділяють узагальнені текстотворчі вміння (інформаційно-змістові, структурно-композиційні, граматико-стилістичні, редагування), які спільні для всіх спеціальних умінь, які стосуються побудови конкретних типів текстів – розповіді, опису, міркування. Спеціальні вміння текстотворення на рівні сприйняття, розуміння, відтворення, побудови й удосконалення текстів різних типів, стилів і жанрів формуються під час текстотворчої діяльності [333, с. 8].

Формування текстотворчих умінь є важливим процесом у навчанні молодших школярів, тому що текст є комунікативною одиницею навчання, а освітній процес відбувається в умовах безпосереднього мовленнєвого спілкування шляхом обміну текстами в усній або письмовій формі. Тобто текстотворчі вміння є складником комунікативних умінь. Окрім комунікативних умінь, робота з текстом сприяє формуванню логічних і лінгвістичних умінь, які характеризуються розвитком мислення й чуттям мови (наприклад, умінь: виділяти істотні й неістотні ознаки предмета; групувати ознаки, явища і факти; виділяти основну інформацію в змісті тексту; робити висновки зі спостережень; узагальнювати факти, бачити ключові слова тексту й т. ін.). Формування багатьох комунікативних, логічних, лінгвістичних умінь школярів відбувається у процесі роботи з



текстом, який є основою для дидактичного матеріалу, за допомогою якого учні засвоюють відповідні знання.

В. Капінос підтримала і доповнила висновки Т. Ладиженської про існування окремої групи комунікативно-мовленнєвих умінь. До їхнього числа вони відносять уміння: орієнтуватися в умовах спілкування; визначати головну думку; визначати межі теми і формулювати тему; здійснювати відбір мовних засобів відповідно до задуму; збирати матеріал до твору (тексту), планувати й систематизувати зібраний матеріал; реалізувати програму – створити текст, відповідний до задуму; здійснювати контроль за своєю мовленнєвою діяльністю та вдосконалювати її [283].

Кожне з названих умінь формується завдяки цілому комплексу його складників. Наприклад, *орієнтування в умовах спілкування містить такі вміння*: цілепокладання (поставити перед собою мету й тримати її в полі зору в ході підготовки, а також сприйняття і продукування мовлення); вибрати відповідно мети вид слухання або читання, форму мовлення (усну або писемну, монолог чи діалог), стиль, жанр; орієнтуватися на конкретного адресата; урахувувати умови сприйняття створеного мовлення; вибрати відповідну мовленнєву поведінку.

Серед складників уміння *орієнтуватися в межах теми* виділяємо: усвідомлювати основні поняття теми, що входять до заголовка; добирати заголовок до тексту; бачити тематичну групу слів, нові (незнайомі) слова в тексті, тематичні речення абзацу; прогнозувати мікротеми в одному висловлюванні; знаходити в тексті частини, які не відповідають мікротемі.

Уміння *визначати головну думку тексту* містить: уміння членувати текст на частини і визначати, для чого автор включив кожную з них у текст, установлюючи таким чином змістові стрижні в тексті; установлювати зв'язок між основними змістовими стрижнями в тексті; узагальнювати змістові частини.

Уміння *збирати матеріал (готувати план змісту)* містить: спостереження за предметом мовлення і ведення записів про те, що

побачили, відчули, за текстами майстрів слова, у яких йдеться мова про предмет мовлення, який цікавить: виділяти важливу і відповідну темі інформацію, помічати, як авторові вдається досягти виразності, точності мовлення; уміння насолоджуватися красою художнього тексту: виділяти красиве в мовленні, отримувати естетичну насолоду від досконалого мовлення.

*Уміння систематизувати і планувати матеріал* охоплює: прогнозування змісту: намічання основних змістових моментів (мікротем) майбутнього тексту і співвідношення з ним знайдених елементів змісту; групування основних понять мікротеми, розкриття їх у визначенні; добір прикладів й ілюстрацій для відповідних положень тексту.

*Уміння створювати повний завершений текст* передбачає: створення зачину тексту: визначення функції зачину, вибір відповідно до функції виду розгортання змісту, мовленнєвих засобів; створення основної частини тексту: здійснення зв'язку між мікротемами, відносно самостійними частинами тексту, дотримання розгортання змісту відповідно до запланованої архітектонічної схеми; підпорядкування вибору мовленнєвих засобів і елементів змісту задуму: темі, головній думці, комунікативному наміру (запланованому впливу); здійснення зв'язку між зачином і основною частиною, зачином і кінцівкою.

На етапі післятекстової роботи формуються такі вміння: аналізувати готовий текст із різних поглядів: відповідно до теми і головної думки, точності слововживання, виразності та ін.; знаходити і виправляти помилки різних видів, установлювати причину їхньої появи і способи усунення.

Аналіз структури комунікативно-мовленнєвих умінь дає можливість зробити висновок про те, що майже всі мовленнєві вміння на рівні їхніх складників потрібні в усіх видах мовленнєвої діяльності, а це означає, що вони становлять загальну, єдину основу для розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності (назвемо їх загальними вміннями). Навіть такі вміння, які, на перший погляд, здаються важливими тільки для одного виду мовленнєвої

діяльності, насправді опосередковано впливають на вдосконалення вмінь інших видів.

Узагальнення наукових розвідок психології і лінгвістики про суть і структуру мовленнєвої діяльності дає можливість зробити висновок, що вона має бути предметом цілепокладання в навчанні сучасної української мови, методики навчання української мови у ВНЗ. Адже вона формує нормативно-ціннісний комплекс мовленнєвої особистості майбутнього фахівця. Мовленнєва діяльність як мета навчання має свої характеристики, притаманні студентові, який перебуває на етапі фахового становлення особистості; вона відповідає його потребам і запитам, ціннісним пріоритетами.

Аналіз психологічної літератури дав змогу констатувати, що текстотворча діяльність є складним і багатofункційним процесом, який передбачає ефективну роботу для формування текстотворчих умінь, поєднуючи низку психологічних чинників, зокрема діяльність, мотивацію, інтерес, потреби, рефлексію. Особливої уваги в цьому плані потребує підготовка майбутнього вчителя початкових класів, адже в початковій школі текст визначають як результат (продукт) мовно-мовленнєвої діяльності. Такий підхід до тексту дає можливість об'єднати вивчення граматики і лексики з розвитком мовленнєвих умінь учнів; формування текстотворчих умінь залежить від ефективного аналізу текстової інформації та визначення індивідуальної моделі розуміння тексту від впливу різних контекстних (або ситуаційних чинників), пов'язаних із зовнішніми умовами протікання процесів сприймання і розуміння тексту: просторово-часового фактора, форми роботи з текстом та подачі матеріалу, кількості учасників процесу, їхньої ролі та функції, наявності зовнішніх стимулів і настанов тощо.

## **1.4. Сучасні підходи до мовленнєвого розвитку особистості дітей молодшого шкільного віку**

### **1.4.1. Когнітивно-комунікативний підхід до процесу текстотворення учнів 1–4 класів**

Сучасний стан мовознавства характеризується наявністю двох головних парадигм наукового знання – комунікативної і когнітивної, синтез яких є необхідним для розв’язання низки актуальних лінгводидактичних проблем, зокрема формування текстотворчих умінь дітей молодшого шкільного віку.

«Когнітивний» (від лат. *cognitio* – знання, пізнання) підхід формально пов’язується з опублікованою в 1967 році У. Найсером науковою працею «Когнітивна психологія». У своєму дослідженні У. Найсер обґрунтував необхідність урахування специфіки психічних процесів для підвищення ефективності інтелектуальної роботи людини.

Когнітивний підхід у лінгводидактиці розглядається науковцями як демонстраційно-пізнавальний процес, який спрямовує діяльність на засвоєння правил, уживання лексико-граматичних моделей, текстових моделей, на основі яких свідомо створюються висловлювання з комунікативною метою. Комунікативний підхід передбачає вивчення мови у процесі спілкування. Комбінація когнітивного і комунікативного підходів активно реалізується в навчальному процесі під час вивчення молодшими школярами розділу «Текст» для формування текстотворчих умінь шляхом опанування засобами спілкування у процесі спілкування.

У дослідженнях О. Кубрякової [342], В. Дем’янова [215], Д. Ізаренкова [275], А. Кибрик [292], Ю. Караулова [288] когнітивність розглядається як пізнавальна діяльність людини, яка має психологічну природу і пов’язана з мовленням як формою прояву думки. Це виражається у сформованих когнітивних уміннях.

Когнітивні вміння дослідники тлумачать по-різному: 1) здатність індивіда виконувати мисленнєві операції: аналізувати, синтезувати, діагностувати явища (Г. Атанов, Н. Дружинін, Р. Куц та ін.); 2) уміння самостійно здобувати знання (А. Бурова, А. Тубельський та ін.); 3) уміння працювати з різними видами інформації у процесі засвоєння знань (О. Ганаєва, І. Забродіна, І. Шеїна та ін.). Висновки філософів (Г. Рузавін, І. Надольний, В. Цикін та ін.), психологів (Р. Аткинсон, А. Еліот, Р. Солсо та ін.), лінгвістів (О. Кубрякова, В. Маслова, М. Піменова, Ю. Степанова та ін.) щодо визначення понять «когніція», «когнітивні процеси» дали підстави стверджувати, що когнітивні вміння пов'язані з процесами пізнання, а саме з набуттям, засвоєнням, опрацюванням, збереженням інформації, що надходить до людини з різних каналів, із переосмисленням знань, виведенням логічних висновків і прийняттям відповідних рішень. Тому ми розуміємо під когнітивними вміннями загальнонавчальні (універсальні) уміння, опанування якими дає можливість людині самостійно працювати з інформацією у процесі її набуття (засвоєння знань). Засвоїти знання – це означає бути здатним: відтворювати елементи бази навчальної інформації; застосовувати елементи навчальної інформації для розв'язання типових завдань предметної галузі; використовувати базу знань для здобуття нової інформації та розв'язання нових завдань у нових умовах. У складі когнітивних умінь можна виділити: організаційні, операційні, інформаційні й комунікативні складники.

Призначення першого в ході текстотвірчої діяльності полягає в навчанні молодших школярів організовувати свою діяльність із набуття знань для створення змістовних текстів: планувати; уміти шукати необхідні джерела інформації, орієнтуватися в них; створювати тематичні словнички для написання творів; знати, як ділити текст на абзаци, складати план, анотацію; уміти користуватися системою Інтернет, здобувати необхідну інформацію з різних джерел. Зміст операційного складника полягає в уміннях виконувати певні дії (пізнавальні, розумові, практичні) за алгоритмами,

правилами, схемами, тобто створювати самі тексти. Комунікативний складник когнітивних умінь охоплює групу вмінь, застосування яких забезпечує здійснення інтерактивного (діалогового) спілкування між учасниками. До складу інформаційного складника входять знання й уміння, і текстові зокрема, необхідні для набуття нових знань та застосування їх у різних сферах людської діяльності, наприклад, написання молодшими школярами листів, запрошень, привітань, інтернет-листування та ін.

Когнітивні вміння, як відзначають психолінгвісти, під час створення текстів забезпечують внутрішні процеси успішного вираження думки у слові. У текстовій діяльності – це низка вмінь, пов'язаних із внутрішнім мовленням, а саме: ставити мету й досягати її; уміння прогнозувати і добирати план виконання задуму, використовуючи уяву (особливо під час створення текстів-міркувань); формувати і формулювати думку; уміння обирати мовну форму для втілення її; прогнозувати вибір потрібного написання і розстановки пунктуаційних знаків та готуватися до цього; здійснювати свідомий вибір, спираючись на рефлексію; робити зупинку для формулювання думки, думати й аналізувати, використовуючи раціонально-логічне мислення; активізувати довгострокову пам'ять про текстові норми й оперативну пам'ять у ході текстової діяльності; контролювати написане; коректувати й редагувати тексти, поєднуючи мовленнєвий контроль із контролем правопису. Зазначені вміння формуються, як відзначають психологи і психолінгвісти, на основі дії когнітивних механізмів: цілепокладання, планування, передбачення (антиципації), вибору і контролю.

З цією метою в дослідженні використано види роботи, які сприяли усвідомленню змісту текстової інформації, ураховуючи чотири рівні самостійної продуктивної діяльності учнів за концентричним принципом: копіювальні дії учнів за заданим зразком, ідентифікація об'єктів і явищ, їхнє розпізнавання шляхом порівняння з відомим зразком; репродуктивна діяльність, пов'язана з відтворенням інформації про різні властивості навчального об'єкта, на цьому рівні вже починається узагальнення прийомів і

методів пізнавальної діяльності; продуктивна діяльність самостійного застосування набутих знань для вирішення завдань, які виходять за межі відомого зразка і потребує здатності до індуктивних і дедуктивних висновків; самостійна діяльність, що виявляється в переносі знань під час вирішення завдань в істотно нових ситуаціях, прийняття рішень, виробленні гіпотетичного аналогового мислення [435]. Ми пропонували такі види робіт: пояснення вчителя, відповіді учня (уточнювального, порівняльного, проблемного характеру); складання запитань різних типів до презентацій, малюнків, тексту підручника; характеристика поняття за узагальненим планом; переказ тексту; представлення змісту інформації різними способами та за допомогою різних знаків кодування (слова, таблиці, малюнка, презентації); з'ясування, якими найвдалишими словами можна схарактеризувати визначене поняття; визначення змісту підказок, за якими можна впізнати поняття; відгадування поняття за підказками (загадки); складання робочого словника для написання творів.

Висуваючи методичну ідею про доцільність когнітивно-комунікативного підходу до формування у молодших школярів текстотворчих умінь, ми спиралися на такі постулати: «Успіх навчання значною мірою залежить від того, наскільки відомі вчителю особливості мовно-мовленнєвого розвитку учнів, його етапи та проблеми» [384, с. 41]; суть реалізації комунікативної спрямованості полягає в запропонованому шляху навчання «від провідних умінь і навичок мовленнєвої діяльності до відбору теоретичного матеріалу, який забезпечить свідому роботу над нею» [351, с. 3]; опора на провідні вміння готує учнів вільно здійснювати мовно-мовленнєве спілкування й застосовувати вироблені суспільством правила мовленнєвої поведінки; «Для процесу породження мовлення важлива взаємоузгоджена взаємодія в усьому механізмі мисленнєво-мовно-мовленнєвої дії: довгострокової й оперативної пам'яті, виборі слів, морфемної і граматичної їхньої реалізації. Зокрема, уміння створювати тексти з дотримання мовних, текстових норм відповідно до структури є найвищою

мірою функціонально-скоординованої дії і являють собою результат узгодженої дії механізму мисленнєво-мовно-мовленнєвої діяльності, помилки ж, як правило, свідчать про її неузгодженість» [512, с. 8].

У формуванні текстотворчих умінь, окрім загальнофункціональних мовних механізмів: мислення, довготривалої й оперативної пам'яті, уяви, уваги, беруть участь специфічні мовні механізми: внутрішнього (лексико-граматичного) і зовнішнього (графічного) оформлення думки, механізми оперування: порівняння, вибір, контроль, оцінка.

Науковці (З. Бакум, Н. Голуб, О. Горошкіна, Т. Донченко, С. Караман, О. Копусь, О. Кучерук, С. Омельчук, В. Пасинок, М. Пентилюк, Т. Симоненко та ін.) виокремлюють два аспекти роботи з текстом на уроках української мови: змістовий і функційний. Отже, формування текстотворчих умінь відбувається у плані змісту вираження думок, так і в плані функційної доцільності. На матеріалі наукових досліджень з'ясовано сутність комунікативного підходу до навчання рідної мови, що ми розуміємо як стратегію навчання, яка спирається на живе мовлення, на спілкування (усне і писемне) і має на меті підготовку учнів до розв'язання комунікативних завдань на основі засвоєного мовного матеріалу.

Когнітивно-комунікативний підхід до текстотворчої діяльності з урахуванням взаємозв'язку зовнішніх і внутрішніх форм її прояву, процесуальних аспектів розгортання, безумовно, не може не враховувати того, як відбувається процес занурення соціальних зв'язків у глибину свідомості і того, що формування внутрішнього мовлення – у логічному плані – процес перетворення розгорнутих і відносно самостійних «образів культури», її готових феноменів у культуру мислення, динамічну й організовану, конденсовану в «точці» особистості. У внутрішньому мовленні соціальні зв'язки докорінно перетворюються, набувають нового (ще не реалізованого) змісту і нового спрямування до зовнішньої діяльності.

Отже, текстотворча діяльність є когнітивно-комунікативна діяльність: у ній представлено взаємозв'язок психічного і матеріального, регульований



свідомістю, свідомим і несвідомим, зовнішнім і внутрішнім. Її розвивальний вплив на свідомість і на особистість загалом доведено психологічними дослідженнями О.М. Леонтьєва, О.О. Леонтьєва, Л. Виготського, С. Рубінштейна, В. Давидова, С. Жуйкова, М. Жинкіна, І. Менчинської, Л. Божович та ін.

Створення текстів, як переконує проведене дослідження, ґрунтується на діяльності особистості молодшого школяра. Діяльність особистості, або, точніше, її особистісний аспект, В. Селіванов виділяє як три стадії вольового процесу.

Перша стадія – це виникнення мотиву до дії, усвідомлення його, «боротьба» мотивів, постановка мети і розв’язання. Друга стадія – це вибір засобів досягнення мети, коли визначаються можливі шляхи реалізації цієї мети, це важлива проміжна ланка між постановкою мети і її виконанням. Третя стадія – виконання, реалізація мети і плану на практиці, а також оцінка отриманого результату» [556, с. 107]. У текстоворчій діяльності ми можемо виділити ці стадії у вигляді фаз мовленнєвої діяльності і мовленнєвих умінь школярів, які представили в таблиці 1.4.1.

**Таблиця 1.4.1**

**Співвідношення фаз мовленнєвої діяльності і мовленнєвих умінь дітей  
молодшого шкільного віку**

<b>Фази мовленнєвої діяльності</b>	<b>Мовленнєві вміння</b>
1. Орієнтація: в умовах спілкування; у змісті висловлювання.	Уміння визначати (усвідомлювати) об’єм, зміст, межі теми висловлювання. Уміння підпорядковувати свій виклад основній думці.
2. Планування (створення програми).	Уміння збирати матеріал для тексту. Уміння систематизувати зібраний матеріал, приводити його в порядок, тобто добирати потрібне і визначати послідовність його розташування у тексті.
3. Реалізація програми.	Уміння створювати тексти різних видів (розповідь, опис, міркування). Уміння висловлювати свої думки точно, правильно з точки зору мовних норм.
4. Контроль.	Уміння вдосконалювати написане.

Психолог підкреслює значення таких чинників: усі стадії вольового процесу взаємопов'язані; мотив і мета протягом усієї дії присутні у свідомості людини; вольове зусилля є необхідним компонентом усіх трьох стадій вольової дії.

Психологи (К. Корнілов, П. Блонський, Л. Виготський, Н. Менчинська, О. Тихомиров, В. Давидов та ін.) розробляли проблему мети у зв'язку з питаннями навчання і виховання. Великий інтерес у психологів викликає момент прийняття мети як власної, оскільки тільки в цьому випадку мотивація задіюється в повному обсязі. В. Селіванов так визначає мету: «Будь-яке словесно сформульоване завдання, запропоноване людині в експериментальних або природних умовах, і є постановка мети дії» [556, с. 107]. У його розумінні різні варіації словесної інструкції (під час з'ясування будь-яких питань) по суті «є варіації постановки мети вольової дії». Розглядаючи психологічні аспекти формування мети в діях за завданням, зокрема роботи Н. Менчинської, В. Селіванов констатує, що втрата мети призводить до розладу всього розумового процесу. У текстотвірчій діяльності під час підготовчої роботи ми націлюємо школярів на її практичне значення, умотивовуючи їхню діяльність.

Ставлячи перед учнем мету-завдання, педагог ураховує особистісне ставлення учня до завдання і сприйняття чи несприйняття мети, а також у цьому процесі детермінують чинники сприйняття: суспільна значущість дії, усвідомлення дії, розуміння або нерозуміння мети, недостатність інформації про суть дії і її результати, вікові особливості, досвід, психічний і емоційний стан школяра. У текстотвірчій діяльності це проявляється у процесі підготовчої роботи.

Текстотворча діяльність спирається на знання зазначених факторів, оскільки мотив і мета супроводжують усі етапи діяльності, вони є присутніми у свідомості особистості, а втрата мотиву чи мети здатна зруйнувати весь розумовий процес, а отже, і саму дію. Текстотворча діяльність пов'язана з труднощами, які названі М. Жинкіним «муками слова»

(«муками думки»). «Муки думки» – це і ті труднощі, які пов'язані з мовно-мовленнєвим оформленням тексту, з вибором адекватного графічного втілення...» [247, с. 13].

Комунікативний підхід забезпечує таку діяльність учнів, де вчитель, заохочуючи учнів до спілкування, створює ситуації, у яких таке спілкування могло б проходити. Учні є активними учасниками процесу спілкування, а вчитель взаємодіє з учнями, інколи бере участь у ньому, але зазвичай, роль учителя – допомога, координація, порада учневі, як правильно висловити свою думку. Для цього на уроці існує взаємодія «учень – учень».

Комунікативна методика зорієнтована на посилення практичної спрямованості змісту навчання мови, надання пріоритету формуванню і розвитку в учнів умінь і навичок спілкуватися в різних сферах соціального життя. «Своєрідність цієї методики полягає в оволодінні мовною особистістю усіма формами і видами мовленнєвої діяльності з метою спілкування» [474, с. 15].

Предметом сучасних лінгводидактичних пошуків (О. Гойхман, З. Кочкіна, Т. Ладиженська, Т. Надеїна, С. Цінько та ін.) стала технологія навчання аудіювання, читання, говоріння і письма, результатом чого має стати комунікативна компетентність учня середньої чи студента вищої школи, що передбачає вміння спілкуватися в різних ситуаціях і сферах людської життєдіяльності.

Згідно з когнітивно-комунікативним підходом до навчання переважна частина уроку з української мови має бути присвячена вправлянню молодших школярів. Тобто, до 85 % урочного часу відводиться на виконання вправ і лише 15 % – на засвоєння знань з мови, оскільки у процесі практичного вправляння учні краще формуються вміння й текстотворчі зокрема.

Когнітивний підхід до навчання реалізується в тому випадку, якщо учень / студент є активним учасником процесу навчання, а не об'єктом навчальної діяльності вчителя / викладача. Таким чином, саме когнітивний

підхід до навчання робить комунікативну методiku більш динамічною і надає новий імпульс для поновлення методичної думки [303, с. 17].

Спираючись на поєднання когнітивного і комунікативного підходів у процесі текстотворчої діяльності, ми виділили етапи його реалізації:

1. Перший етап – елементарний рівень сприймання тексту (концептосфера учня збагачується простими структурами (образами-уявленнями), співвідносними в мовному плані зі змістом тексту).

2. Другий етап – представлений картинами, структурованими з наявними образами-уявленнями у свідомості школяра про структуру тексту і його змістове наповнення. Розуміючи структуру тексту, учень змушений шукати відповідні мовні елементи, які заповняють матрицю тексту (творче конструювання, моделювання: складання таблиць, схем, алгоритмів, опорних конспектів тощо).

3. Третій етап – процес побудови тексту, який вербалізує зміст тексту.

4. Четвертий етап (найвищий рівень) – володіння вмінням репрезентувати текст, пов'язуючи всі епізоди у структурні елементи тексту, передаючи багатогранність відтінків думки.

У роботі над текстом за комунікативно-когнітивним підходом, аналіз тексту розпочинається з ознайомлення з ним у цілому і спрямований на виявлення його макроструктури. Макроструктура будь-якого тексту становить єдність зовнішньої та внутрішньої текстової будови. Вона містить, з одного боку, елементи зовнішнього оформлення тексту, такі, як заголовок, пункти, підпункти, частини, послідовність абзаців, кегль, шрифт, розташування тексту на сторінці. З іншого боку, смислова структура є способом подання інформації в межах запропонованого тексту, наприклад, вступ, основна частина, кінцівка.

Перед тим, як навчитися створювати власні тексти й оволодіти лінгвометодичними вміннями, студент має засвоїти стратегією анотування: визначення функціонального типу тексту, пошук інформативних складників, складання текстової матриці (структурні частини тексту) і формування

концепту тексту. Не менш важливим є використання автентичного матеріалу під час анотування з подальшим обговоренням текстів. Автентичним матеріалом виступають оригінальні тексти з періодичних видань, монографій, підручників, довідників та іншомовних джерел за фахом, які доповнюють і поглиблюють навчальний матеріал фахових дисциплін.

Отже, когнітивно-комунікативний підхід – це підхід до навчання, який ґрунтується на положеннях когнітивної психології, що передбачає у процесі формування текстотворчих умінь у дітей молодшого шкільного віку опору на принцип свідомості, зміні акцентів у навчальній діяльності, спрямованих на формування комунікативної компетентності як об'єктивної категорії, що фіксує суспільно визнаний комплекс рівня знань учнів.

#### **1.4.2. Особистісно орієнтований підхід як чинник формування текстотворчих умінь**

Сучасні технології навчання зорієнтовані на створення умов для самовираження і саморозвитку молодшого школяра. Однією з таких технологій є особистісно орієнтована технологія навчання, у центрі якої перебуває особистість учня, його самобутність, самоцінність.

Наукові передумови виникнення особистісного підходу поступово визначалися у дослідженнях різних аспектів особистості, зокрема у роботах представників класичної психології: У. Джемс, З. Фрейд, І. Сікорський, К. Юнг, Ж. Піаже, Л. Виготський, С. Рубінштейн, Б. Ананьєв, В. Ковальов, В. М'ясищев, О. М. Леонтьєв, В. Мерлін, О. Бодальов та ін. Сучасні вимоги до формування особистісного підходу поступово визначались у дослідженнях К. Абульханова-Славської, О. Асмолова, І. Беха, М. Боришевського, В. Давидова, В. Моляко, І. Якиманської.

І. Якиманська зазначає: «Особистісно орієнтоване навчання – це таке навчання, центром якого є особистість, її самобутність, самоцінність: суб'єктивний досвід кожного спочатку розкривається, потім узгоджується зі

змістом освіти». Вона вважає особистість головною дійовою особою всього освітнього процесу особистісно орієнтованої педагогіки. На думку дослідниці, це системна якість індивіда, яка трансформується в нову якість, тобто в особистість» [701, с. 25].

У нашому дослідженні ми спиралися на вихідні положення І. Якиманської: особистісно орієнтоване навчання має забезпечувати розвиток і саморозвиток особистості учня як суб'єкта пізнавальної і предметної діяльності; має створювати умови кожному учневі (спираючись на його здібності, нахили, інтереси, ціннісні орієнтації та суб'єктивний досвід) можливість реалізувати себе в різних видах діяльності; зміст освіти, її засоби й методи організовуються так, щоб учень міг вибирати предметний матеріал, його вид і форму; освіченість як сукупність знань, умінь, індивідуальних здібностей є найважливішим засобом становлення духовних й інтелектуальних якостей учня і має бути основною метою сучасної освіти; освіченість формує індивідуальне сприйняття світу, можливості його творчого вдосконалення, широке використання суб'єктного досвіду в інтерпретації й оцінці фактів, явищ, подій навколишньої дійсності на основі особистісно значущих цінностей і внутрішніх настанов; найважливішими чинниками особистісно орієнтованого навчального процесу є ті, що розвивають індивідуальність учня, створюють умови для його саморозвитку і самовираження; особистісно орієнтоване навчання будується на принципі варіативності.

Поза увагою вчених не залишається неузгодженість теоретичної розробленості особистісно орієнтованої освіти й розуміння та реалізації його суті вчителем. Учитель на основі усвідомлення методології особистісного утворення реалізує продуктивні, з його погляду, освітні стратегії. При цьому виявляється неповне, неточне розуміння вчителем змісту особистісно орієнтованого підходу. Загалом, спостерігається підміна ключової ідеї підходу окремими, конкретними технологіями, методами, частковими завданнями особистісного розвитку учнів.

Ми визначили основні відмінності особистісно орієнтованого навчання від традиційної дидактичної системи і подали їх у таблиці (додаток Д).

Отже, за особистісно орієнтованого підходу до сутності змісту освіти ми звертаємося до особистості школяра, забезпечуємо свободу вибору змісту освіти для задоволення освітніх, духовних, культурних і життєвих потреб особистості, гуманне ставлення до учня у процесі розвитку і становлення його індивідуальності та можливості самореалізації в культурно-освітньому просторі.

У дослідженні формування текстотворчих умінь молодших школярів ми спиралися на такі психологічні і дидактичні принципи, на яких будується особистісно орієнтований підхід: психологічні – інтегративна концепція особистості (С. Подмазін), ідеї синергетики (І. Пригожин, О. Князева, С. Курдюмов), теорію самоорганізації й самоактуалізації особистості як рушійної сили її розвитку (К. Юнг, А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Селевко); твердження про необхідність забезпечення суб'єктності особистості, створення, забезпечення умов для «тренування» «бути особистістю» (С. Максименко, О. Савченко, В. Серіков); дидактично інтегровані і модифіковані елементи методики розвитку критичного мислення (Д. Стіл, К. Мередіт, Ч. Темпл), технології особистісно орієнтованого навчання (І. Якиманська, Г. Селевко, А. Хуторський); компетентнісного підходу до організації навчання (О. Савченко, Н. Бібік, І. Гудзик), гуманізму, педагогіки співробітництва (О. Савченко), сучасного трактування поняття «зміст освіти» (О. Савченко, О. Корсакова, С. Трубачова), рекомендацій щодо застосування активних та інтерактивних технологій (О. Пошетун, Л. Пироженко); принципи особистісно орієнтованого навчання: співпраці, діалогічної взаємодії (О. Савченко); навчальної рефлексії (С. Подмазін, О. Савченко, А. Хуторський), індивідуальної освітньої траєкторії (С. Подмазін, О. Савченко, А. Хуторський).

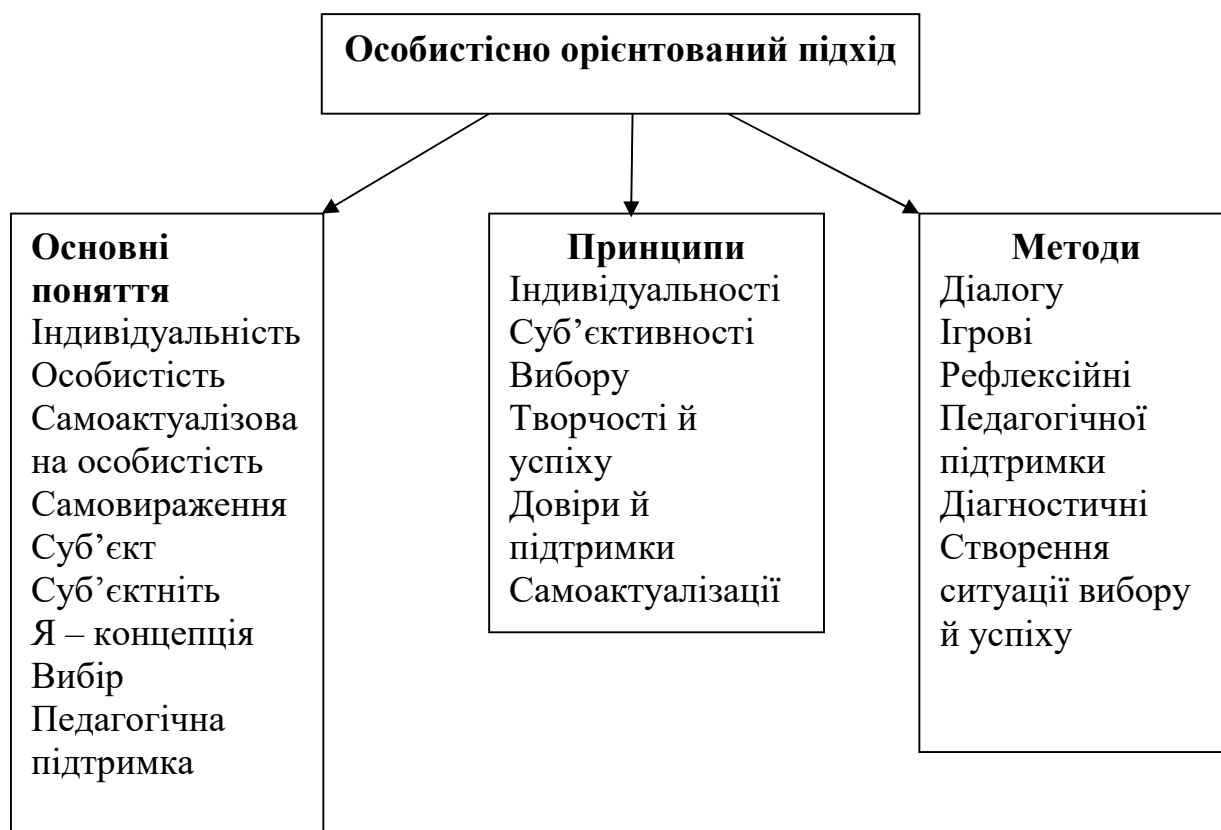
Ураховуючи ці положення, з метою впровадження особистісно орієнтованого навчання в практику роботи школи ми вносили зміни в

організацію навчального процесу в експериментальних класах: зменшили кількість інформаційних текстів, а під час аналізу текстів збільшили кількість запитань і завдань дослідницького і творчого характеру; добирали матеріал, який не тільки давав можливість учневі вести діалог (з автором, критиками, однокласниками, самим собою і т. ін.), а й спонукали його до цього; забезпечували рефлексивну діяльність школярів; у календарних і поурочних планах відображали діагностично і процесуально поставлені завдання уроку; в організації навчального процесу переважали активні й інтерактивні методи, групова, парна й індивідуальна форми навчання; в учнівських зошитах вели обов'язкові записи завдань вивчення теми, окремого уроку, рефлексії; у систему контролю за діяльністю вчителя ввели оцінку уроків з погляду відповідності їх принципам особистісно орієнтованого навчання, спрямованості зусиль учителя на заохочення учнів до прояву суб'єктного досвіду.

В. Сєриков в основу моделі особистісно орієнтованої освіти поклав теорію особистості С. Рубінштейна, згідно з якою суть особистості виявляється в здатності займати певну позицію, що дає можливість їй свідомо управляти власною поведінкою і діяльністю [568].

Ідея концепції – створення умов для повноцінного прояву і розвитку особистісних функцій суб'єктів освітнього процесу. Освіта, орієнтована на особистість, досягає своєї мети такою мірою, у якій створює ситуацію розуміння особистістю життєвих смислів, сил її саморозвитку. Модель особистісно орієнтованого навчання ми представили схематично (рис. 1.4.1.).





**Рис. 1.4.1. Модель особистісно орієнтованого навчання**

Здійснення особистісно орієнтованого навчання на уроках української мови співвідносне з проблемою формування молодшого школяра як мовної особистості, яка володіє всіма видами мовленнєвої діяльності і здатна створювати тексти відповідно до ситуації спілкування.

Мовна особистість формується протягом усього навчання в школі, але основи закладаються в початковій школі, де вчитель повинен співпрацювати з учнем на основі методики співробітництва, яка спирається на індивідуальні здібності школяра як основного суб'єкта освітнього процесу. Основною дидактичною одиницею, засобом навчання є текст як результат мовленнєвої діяльності у відповідності з вивченням української мови на текстовій основі. Уведення в шкільну програму поняття *текст* обумовило зміну акцентів у навчанні української мови й перенесення їх із мовної освіти на мовленнєву як важливого складника реалізації особистісно орієнтованого навчання і невід'ємну частину гуманітарної освіти в цілому.

Текст є основою для створення мовленнєвого середовища з високим потенціалом. У тексті виявляються і досліджуються закономірності

української мови. Аналіз тексту є ґрунтом для формування вмінь школярів створювати власні висловлювання в усній або письмовій формі, а також для тренування вмінь здійснювати всі види мовленнєвої діяльності.

Сучасні дослідження довели, що засвоєння тексту ґрунтується на його розумінні, усвідомленні змісту і внутрішніх зв'язків у його змісті. В основі розуміння лежить рефлексія, яка, з одного боку, відображає рівень розвитку мовленнєвої особистості, а з іншого – сприяє цьому розвитку (О. Зінченко, О. Іванова, О. Куприкова, О. Пометун, С. Трубачева).

Поняття «рефлексія» у дослідженнях І. Беґа, Н. Гуткіної, І. Семенова, І. Степанова схарактеризовано як самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів; здатність людини звертатися до своїх дій, думок, умінь посісти позицію стороннього спостерігача, розмірковувати над тим, що ти робиш, як пізнаєш, у тому числі й самого себе.

Об'єктом рефлексії є життєвий досвід школяра, його знання, переживання, діяльність. У процесі рефлексії молодший школяр сам пізнає себе і починає оцінювати свої позитивні та негативні якості. У тому випадку, коли школяр намагається сам організувати власну діяльність, у нього з'являється здатність до самоосвіти та саморозвитку.

Рефлексійні навички формуються поетапно: аналіз і оцінка → взаємоаналіз і взаємооцінка → самоаналіз і самооцінка. Мета рефлексії – пригадати й усвідомити завдання діяльності та процес їхнього проведення (способи, проблеми, шляхи вирішення), порівняти і співвіднести отримані результати із запланованими та відкоригувати напрями наступної діяльності.

Сучасні дослідження довели, що важливо, щоб учень вільно, без остраху помилитися (сказати неправильно) висловлював ті «неявні» знання, які є у нього з виучуваної теми. Адже іншого шляху роботи з «неявними» знаннями у вчителя просто немає. Але вчитель повинен сам показувати зразки рефлексії з приводу організації власного мислення: транслювати не тільки готові зразки правильних рішень, суджень, висновків, але й показувати, як він цього досягав, саме не «що», а «як» має бути предметом

аналізу, оцінки. Зміщення акцентів з отриманого результату на рефлексію процесу досягнення – характерна особливість особистісно орієнтованої освіти.

Запам'ятовуючи готові мовленнєві моделі, школярі вчаться вживати їх у мовленні, будувати власні висловлювання. Таке навчання сприяє усвідомленому ставленню до системи мови, її норм і категорій, правил вибору потрібної мовної одиниці, дає можливість ефективно проводити роботу над усіма видами мовленнєвої діяльності відповідно до вікових етапів мовленнєвого розвитку і провідної діяльності учнів – це шлях від мовленнєвої діяльності до осмислення й усвідомлення, аналізу мовленнєвих одиниць у єдності їхніх значень, форми і функції.

У процесі аналізу тексту відбувається розвиток мовленнєвотворчої системи молодшого школяра: мовленнєворухової мускулатури, інтелекту. Засвоюючи граматичний зміст мовної системи, розуміючи суть її конструкції, аналізуючи її особливості, учень мислить, уявляє, тобто роздумує над її особливостями, тренує інтелект, а отже, й удосконалює його. У процесі сприйняття тексту розвивається емоційна сфера мозку учня, формується вміння відчувати, переживати відповідні емоції, сприймати емоційні конотації. Аналіз готового тексту сприяє розвитку пам'яті, мовного чуття дитини. Таким чином, текст є не тільки дидактичною одиницею, засобом навчання, але й орієнтовною основою для будь-якого виду діяльності: аудіювання, говоріння, читання, письма.

Аналіз тексту – своєрідна дослідницька діяльність, яка дає можливість закласти в молодшого школяра механізми саморозвитку, самовиховання та інші необхідні для становлення особистості якості, які відповідають принципам особистісно орієнтованого навчання. Учитель за такого підходу виступає не просто як джерело навчальної інформації, а як координатор творчого навчального процесу, спрямовуючи самостійну діяльність учнів у потрібне русло, ураховуючи при цьому індивідуальні здібності кожного, хто навчається. Екстраполюючи думки І. Беха, С. Подмазіна ми виділили методи

організації навчальної діяльності у процесі особистісно орієнтованого навчання і помістили їх у таблицю 1.4.2.

**Таблиця 1.4.2**

**Методи організації навчальної діяльності у процесі особистісно  
орієнтованого навчання**

<b>Метод</b>	<b>Мета</b>	<b>Прийоми</b>	<b>Засоби</b>
<b>Метод організації пізнавальної діяльності</b>	Розв'язання загальноосвітнього змісту навчання за допомогою використання вчителем /викладчем прийомів словесного, наочного, словесно-друкованого способів навчання; забезпечення сприйняття й усвідомлення учнями /студентами нового матеріалу на відтворювальному й частково-перетворювальному рівні, що проявляється в процесі виконання ними пізнавальних завдань відповідного типу: «Назвіть...», «Розкажіть...», «Опишіть...», «Дайте визначення...», «Поясніть...».	Образна розповідь, педагогічне оповідання, опис, характеристика, коротке повідомлення, визначення, пояснення, конкретизація, виклад-міркування, пояснення з використанням логічної схеми.	Слово вчителя / викладача, наочність, навчальні, документальні чи художні тексти.
<b>Метод організації практичної діяльності учнів</b>	Спрямований на реалізацію розвивального навчання – опанування учнями / студентами способами навчальної, розумової й предметної діяльності.	Вправи	Система практичних завдань – поетапність, поступовість, поступальність.

<b>Метод організації творчо-пошукової діяльності</b>	Спрямований на реалізацію розвивального завдання навчання.	Проблемний виклад, евристична бесіда	Різні типи запитань творчого характеру; пошук і встановлення причинно-наслідкових зв'язків, завдання на здійснення дії вибору, конкретизацію понять і зв'язків...
<b>Метод організації ціннісно-сміслової діяльності учнів / студентів</b>	Дає змогу реалізовувати виховні завдання навчання, забезпечуючи орієнтацію учнів у світі людських цінностей і морально-етичних переконань.	Побудова ситуації вибору, конструювання рольової ситуації.	Оцінюванні завдання, які виконуються в умовах або ситуації вибору, або рольової ситуації.

Основний задум особистісно зорієнтованого уроку полягає в тому, щоб розкрити зміст суб'єктивного досвіду з виучуваної теми. Готуючись до уроку, учитель продумує не тільки, який матеріал буде повідомлятися на уроці, а й які змістовні характеристики із цього матеріалу можливі в суб'єктному досвіді учнів.

Важлива і форма дитячих «версій». Вона має бути у вигляді оцінювальних тверджень («правильно – неправильно»). Завдання вчителя – виявити й узагальнити «версії» учнів, виділити підтримати ті з них, які найбільш адекватні змісту тексту, відповідають темі, меті уроку. Під час експериментальної роботи ми користувалися такими рекомендаціями: застосування різноманітних форм і методів організації роботи учнів на уроці, які дають можливість розкрити зміст їхнього досвіду щодо запропонованої теми; створення атмосфери зацікавленості кожного учня в роботі класу;

стимулювання школярів до використання різноманітних способів виконання завдань на уроці без остраху помилитися, отримати неправильну відповідь; заохочення до пропозицій свого варіанту виконання завдання; аналізувати в ході уроку різні способи, запропоновані учнями, добирати й аналізувати найбільш раціональні, відзначати й підтримувати оригінальні; застосовувати завдання, які дають змогу учневі самому вибирати тип, вид і форму матеріалу (словесну, графічну, умовно символічну); створювати педагогічні ситуації спілкування, які сприяють учневі, незалежно від його готовності до уроку, проявляти ініціативу, самостійність, вибирати способи роботи; обговорювати з учнями в кінці уроку не тільки те, про що «ми дізналися» (чим оволоділи), а й те, що сподобалося (не сподобалося) і чому; що хотілося б виконати ще раз, а що зробити по-іншому; під час опитування на уроці (під час оцінювання) аналізувати не тільки правильність (неправильність) відповіді, але і її самостійність, оригінальність, підтримувати прагнення учня шукати і знаходити різноманітні способи виконання завдань; у завданнях додому визначати не тільки зміст і обсяг завдань, а й давати докладні рекомендації щодо раціональної організації навчальної роботи, забезпечуючи самостійність у виконанні домашнього завдання.

З метою розвитку індивідуальної особистості ми орієнтували студентів на застосування таких завдань для організації навчальної роботи:

1. Завдання на створення можливостей самопізнання («Пізнай себе»): змістовна самооцінка, аналіз школярами змісту перевіреної роботи (наприклад, за поданим планом, схемою, алгоритмом перевірити виконану роботу, зробити висновок про те, що вдалося виконати, а що викликало труднощі, де є помилки); аналіз і самооцінка використаного способу над змістом (раціональності способу виконання та оформлення завдань, застосування засобів образності в тексті, послідовності дій у практичній роботі та ін.); оцінка школярем себе як суб'єкта навчальної діяльності за визначеними характеристиками діяльності (чи вмію я ставити навчальні завдання, планувати свою роботу, організовувати й коригувати свої

навчальні дії, організовувати й оцінювати результати); аналіз і оцінка характеру своєї участі в навчальній роботі (ступінь активності, роль, позиція у взаємодії з іншими учасниками роботи, ініціативність, навчальна винахідливість); включення в урок або домашнє завдання діагностичних засобів на самовивчення своїх пізнавальних процесів і особливостей: уваги, мислення, пам'яті й т. ін. (Одним із засобів у вирішенні цього методичного завдання може бути діагностика пізнавальних особливостей як засобу для вибору способу, плану виконання навчального завдання).

2. «Дзеркальні завдання» – виявлення власних особистісних або навчальних характеристик у персонажі, про якого розповідається в тексті твору, або внесеними на урок діагностичними моделями (наприклад, описові портрети різних типів учнів з пропозицією «приміряти» на себе): вибір завдань якісно різної спрямованості (креативності, теоретично-практичної, аналітичної синтезуючої спрямованості й т. ін.); завдання, які передбачають вибір рівня навчальної роботи, зокрема, орієнтації на той чи інший бал; завдання з аргументованим вибором способу навчальної роботи, зокрема, характеру навчального взаємодії з однокласниками і вчителем (як і з ким виконувати навчальні завдання); вибір форми звітності навчальної роботи. Це може бути письмовий або усний звіт, достроковий, у намічений термін, із запізненням; вибір режиму навчальної роботи (інтенсивне, у короткий термін, засвоєння теми, розподілений режим – «робота порціями»); завдання на самовизначення, коли школяр вибирає моральну, наукову, естетичну позицію в межах виучуваного навчального матеріалу; завдання на визначення школярем зони свого найближчого розвитку.

3. Завдання на «включення» самореалізації («Перевіряю себе!»): прояв творчості у змісті роботи; придумування завдань, запитань (літературні, історичні та інші твори, вправи, містять завдання на прийняття рішення й т. ін.); прояв творчості в способі навчальної роботи (перероблення схеми, змісту, опорного конспекту); вибір різних «жанрів» завдань (ілюстрації, інсценування); завдання, які створюють можливість проявити себе в різних

ролях (автор, критик і т.ін.); завдання, які передбачають реалізацію себе в персонажах літературних творів; мотивування самореалізації (творчої, рольової) оцінкою; це може бути й аналіз, і змістовне оцінювання типу рецензії, думок, аналізу; важливо, що це інша оцінка, не за знання, уміння, навички, а за факт прояву своїх творчих здібностей.

4. Завдання, орієнтовані на спільний розвиток школярів («Твори спільно!»): спільна творчість із застосуванням спеціальних технологій і форм групової творчої роботи; «звичайні» творчі спільні завдання, без розподілу вчителем ролей, функцій, позицій у групі; творчі спільні завдання зі спеціальним розподілом навчально-організаційних ролей; творчі ігрові спільні завдання; спільні досліди; спільний аналіз результату й процесу роботи (наприклад, спільна змістовна групова оцінка ступеня засвоєння навчального матеріалу кожним учасником групової роботи та групова оцінка якості групової роботи, злагодженості, самостійності); стимулювання, мотивування спільної творчої роботи оцінюється вчителем, який підкреслює і характеризує спільний результат, й індивідуальні результати, і якість процесу спільної роботи.

5. Завдання і група прийомів організації спільної роботи, спрямованих на розвиток прагнення змінити себе, удосконалюватися й саморозвиватися («Мінняй себе заради себе»): завдання, що створюють можливість добровільного прийняття на себе виконання навчальної роботи; проаналізувати на добровільній основі результати роботи самим учнем (добровільне оцінювання); після серії тренувальних завдань за вибором, на основі заданих учителем критеріїв, оцінити свою роботу, своїх товаришів, звертаючи увагу на динаміку виконання роботи; завдання на визначення своїх навчальних перспектив (у семестрі, році, побудова індивідуального навчального плану); широкий спектр завдань за вибором, що вимагають прояву різних якостей; зокрема, терпіння, творчості, практичності, уміння взаємодіяти й т. ін., з пропозицією для школярів обирати завдання відповідно за своїм бажанням, образом.



Під час проведення уроків за технологією особистісно орієнтованого навчання ми розробляли технологічну карту уроку (міні-проект уроку). Технологічна карта уроку – це спосіб графічного проектування уроку, таблиця, що дає можливість структурувати урок за обраними вчителем параметрами. Такими параметрами можуть бути етапи уроку, його завдання, зміст навчального матеріалу, методи і прийоми організації навчальної діяльності учнів.

Така карта допомагала нам і під час системного педагогічного аналізу уроку. Форма запису уроку у вигляді технологічної карти дає можливість максимально деталізувати його ще на стадії підготовки, оцінити раціональність і потенційну ефективність обраного змісту, методів, засобів і видів навчальної діяльності на кожному етапі уроку.

В умовах особистісно орієнтованого навчання змінюються ролі вчителя (він виступає в ролі помічника учня, його діяльність спрямована не на передачу знань, а на організацію діяльності) і школяра, який стає співавтором уроку, суб'єктом навчання (діяльність спрямована на самопізнання, саморозвиток, вироблення власних способів освоєння світу).

У ході застосування особистісно орієнтованого підходу до проведення уроків за особистісно орієнтованою технологією, студенти-практиканти дотримувалися таких вимог: чітко формулювали пізнавальні завдання, що спрямовували учнів на вирішення певної проблеми, спонукали до активного, творчого мислення, пошуку нових знань і нових способів дій; зосереджували увагу на діяльності школярів із низьким рівнем навчальних досягнень та компетентності; не створювали змагань на швидкість виконання завдань; навчали учнів здійснювати контроль, самоаналіз і самооцінку; створювали умови для реалізації учнями можливості виявити та проявити себе; учили налаштовувати себе на певний емоційний стан (голос, інтонацію, мовлення); до роботи залучали (тією чи іншою мірою) усіх учасників навчального процесу; вони мають бути психологічно налаштовані на підготовку (скутість,

неконтактність, самозаглибленість заважають); об'єднані в підгрупи; створювати атмосферу довіри, природності, невимушеності, приємної бесіди.

Особистісно орієнтоване навчання молодших школярів ґрунтується на розумінні структурно-психологічних характеристик їхніх особистостей, що визначають і впливають на хід навчання і текстотворчої діяльності, зокрема. Виявлення психологічних орієнтирів розвитку особистості молодших школярів у навчанні дає можливість визначити зміст готовності вчителя до особистісно орієнтованого навчання в плані здійснення діагностичної, інформаційно-проектувальної, консультативної розвивальної діяльності.

#### **1.4.3. Компетентнісний підхід до формування вмінь роботи з текстом у молодших школярів на уроках української мови**

Глибокі суспільні трансформації, пов'язані з інтегруванням у світовий освітній та інформаційний простір, змінами суспільних запитів, утвердженням нових ціннісних вимірів вимагають комплексної і глибокої модернізації змісту та технологій навчання мови у світлі педагогічної інноватики. Тому з'являються нові підходи до формування комунікативно компетентної особистості школяра, інноваційно-педагогічні технології, а головне – змінюється підготовка сучасного вчителя, здатного фаховою майстерністю, власним прикладом і переконливим словом впливати на учнів. У цьому зв'язку набуває актуальності питання взаємопов'язаного розвитку двох суб'єктів навчально-виховного процесу – учня і вчителя у світлі компетентнісної освітньої парадигми.

Теоретичною основою упровадження компетентнісного підходу в освіті слугують наукові дослідження З. Бакум, Н. Бібік, Б. Гершунського, І. Гудзик, В. Бондаря, С. Бондар, В. Кальней, А. Маркова, Н. Матяш, А. Хуторського, Г. Селевко, А. Смятських, Т. Туркіна, К. Устемирова,

Н. Шаметова, С. Шишова та ін. Однак, незважаючи на широкий загал досліджень цієї проблеми, вона є актуальною і на сьогодні.

На сучасному етапі розвитку освіти головним завданням, за висловом американського вченого М. Ноулза, одного з найбільших теоретиків і практиків освіти дорослих, стало «виробництво компетентних людей – таких людей, які були б здатні застосовувати свої знання в умовах, які змінюються, і ... чия основна компетенція полягала б в умінні включатися в постійне самонавчання протягом усього свого життя» [309, с. 32].

Отже, педагогічна література активно оперує термінами «компетенція», «компетентність». Широке застосування їх цілком виправдане, особливо у зв'язку з необхідністю модернізації сучасної освіти. Адже основними результатами діяльності освітнього закладу має стати не система знань, умінь і навичок сама по собі. Ідеться про набір ключових компетенцій тих, хто навчається в інтелектуальній, правовій, інформаційній та інших сферах. Тлумачення поняття «компетентний» у словниках має такі загальні аспекти: той, хто володіє компетенцією [583]; той, хто знає, володіє необхідною інформацією, авторитетний у чомусь [584]; той, хто має достатні знання в якій-небудь галузі, який із чим-небудь добре обізнаний, тямущий [97]; той, хто ґрунтується на знанні, кваліфікації [97]; той, хто має певні повноваження, повноправний, повновладний. Отже, компетентна в певній галузі людина володіє відповідними здібностями, знаннями, уміннями та досвідом, що дають можливість обґрунтовано міркувати про цю галузь й ефективно діяти в ній [584].

Поняття «компетенція» має англійське походження («competence») і в перекладі означає: здатність, уміння; компетенція, повноправність освіти [725, с. 563]. Згідно з українськими словниками термін «компетенція» походить від латинського «competentia – competentere» (відповідати, досягати, прагнути) і означає: 1) поінформованість людини в певному колі питань [583 ; 585]; 2) коло повноважень якогось органу чи посадової особи [583 ; 585]; 3) проблему, про яку в особистості багато інформації, що дає змогу

фахово її розглядати; володіння знаннями й досвідом у тій чи іншій сфері [583]. Співвідношення понять «компетенція» і «компетентність» ми представили в таблиці 1.4.3.

*Таблиця 1.4.3*

**Співвідношення понять «компетенція» і «компетентність»**

<b>Поняття</b>	<b>Об'єм поняття (ключове слово)</b>	<b>Представлення поняття</b>	<b>Прояви поняття</b>	<b>Рівні прояву поняття</b>
<b>Компетенція</b>	Коло повноважень	Нормативно- правовий документ (диплом, наказ, статут і т. ін.)	Посада	Категорія
<b>Компетентність</b>	Коло досягнень	Знання, уміння, навички, способи діяльності й т. ін.	У діяльності	Рівні компетентності

Контекстуальний аналіз різних науково-педагогічних джерел щодо тлумачення поняття «компетенція» дає можливість зупинитися на такій семантизації: це наперед задані вимоги до освітньої підготовки (сукупності знань, способів діяльності, досвіду, якостей особистості) [316, 52 с.].

Щодо визначення поняття «компетентність», то одні вчені дотримуються думки, що компетентність – це комплексна якість особистості, яка забезпечує ефективне функціонування суб'єкта в певній діяльності та залежить від необхідних для цього компетенцій. У свою чергу, «компетенцію» визначають як особистісну здатність спеціалістів розв'язувати відповідний тип професійних завдань [541; 134; 249; 277; 517; 416; 417].

Прихильники іншого погляду обмежують поняття «компетенція» колом повноважень якої-небудь організації, установи чи особи. Учені переконані, що компетентність не може складатися з компетенцій [492]. Інші дослідники визначають «компетенцію» як «коло повноважень посадової особи, у межах якого вона повинна володіти необхідними знаннями і має право приймати відповідні рішення» [647, с. 17].

Ми деталізували поняття «компетентність» і визначаємо, що «компетенція» у науковій літературі сприймається як похідне, вужче від поняття «компетентність». Компетенція – «відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки учня, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат» [235, с. 409]. Компетентність – це соціально закріплений освітній результат, реальні вимоги до засвоєння учнями / студентами сукупності знань, способів діяльності, досвіду, ставлень із певної галузі знань, якостей особистості, яка діє в соціумі [316, с. 6].

Перехід зі знаннєвої парадигми навчання на компетентнісну зовсім не означає заперечення знань, умінь і навичок. Навпаки, ці елементи (особливим чином структуровані і взаємопов'язані) разом із цінностями людини, які вона вміє осмислено застосовувати в конкретних життєвих або навчальних ситуаціях і становлять компетентність. Тобто *компетентність* забезпечується комплексним поєднанням усіх її структурних компонентів: когнітивного, діяльнісного й особистісного аксіологічного. Узявши за основу модель, розроблену І. Родигіною [531, с. 70], пропонуємо схему загальної структури компетентності (рис. 1.4.2.).



**Рис. 1.4.2.** Схема загальної структури компетентності

Проблема визначення професійної компетентності вчителя активно обговорюється в сучасній педагогічній науці. Компетентність передбачає постійне оновлення знань, володіння новою інформацією для успішного виконання професійних завдань у визначений час і у визначених умовах: «компетентність – це здатність актуального підходу до виконання діяльності» [339, с. 27.].

Ми представили в таблиці різні підходи до визначення поняття професійної компетентності вчителя (додаток Е).

І. Перестороніна зазначає, що професійна компетентність учителя являє собою сукупність професійно-педагогічних компетенцій: 1) соціально-психологічна компетенція, пов'язана з готовністю до вирішення професійних завдань; 2) комунікативна і професійно-комунікативна компетенції; 3) загальнопедагогічна професійна компетенція (психолого-педагогічна й методична); 4) предметна компетенція у сфері вчительської спеціальності; 5) професійна самореалізація [475, с. 179].

На наш погляд, можна модифікувати визначене поняття в педагогічному контексті й побудувати, наприклад, спеціальну термінологічну конструкцію «освітня компетентність» – рівень розвитку особистості того, хто навчається, пов'язаний із якісним освоєнням змісту освіти, де якісне освоєння визначається вимогами, нормами до підготовки випускника й педагогічного коледжу зокрема.

Ключова частина освітньої компетентності проходить через усі освітні галузі й покликана об'єднати їх у єдиний, цілісний зміст. У ній також сконцентровані всі компоненти загальнопредметного змісту освіти: реальні об'єкти дійсності; загальнокультурні знання про досліджувані явища; загальні та загальнонавчальні вміння, навички; узагальнені способи діяльності й т. ін

Отже, компетентнісний підхід тісно пов'язаний із такими підходами до навчання, як: *особистісно орієнтований* (оскільки потребує трансформації змісту освіти, перетворення його з моделі для «всіх» на суб'єктивні надбання

одного учня, що їх можна виміряти); *діяльнісний* (тому що може бути реалізований тільки *в діяльності*, тобто в процесі виконання конкретним учнем визначеного комплексу дій) [543, с. 9].

У дослідженні «Освітній процес у початковій, основній і середній школі: рекомендації з організації дослідно-експериментальної роботи» зазначено: «Основною компетентністю, яка формується до кінця основної школи, є здатність до створення власного продукту, виконаного і представлено з орієнтацією на сприйняття іншою людиною. Таке розуміння компетентності може бути конкретизовано як: соціальна компетентність – здатність діяти в соціумі з урахуванням позицій інших людей; комунікативна компетентність – здатність вступати в комунікацію з метою бути зрозумілим; предметна компетентність – здатність аналізувати й діяти з позиції окремих галузей людської культури» [671, с. 55.].

Формування ключових компетентностей реалізується в освітніх галузях і навчальних предметах. Кожен предмет забезпечує реалізацію тих складників змісту ключових компетентностей, для формування яких має необхідні умови. Найдетальніше класифікацію ключових компетентностей розглянули країни – члени ОЕСР (Організації економічного співробітництва та розвитку). Багато країн прийняли таку класифікацію як стратегічну умову для впровадження освіти протягом життя. Перелік ключових компетентностей увійшов до рекомендацій міжнародної спільноти (План дій Євросоюзу та Ради Європи, 2002; План дій з навичок і мобільності Єврокомісії, 2002).

На основі визначеної мети компетентнісного навчання української мови і відібраного змісту ключових компетентностей, можна визначити *предметні компетентності: мовленнєва, мовна, соціокультурна і діяльнісна*.

Мовленнєва компетентність означає здатність передавати і приймати інформацію мовою, що вивчається. Оскільки акти комунікації здійснюються за різними каналами, то мовленнєву компетенцію складають уміння говоріння, розуміння на слух (аудіювання), читання і письма або, точніше,

письмового вираження думок. *Мовленнєва* компетентність охоплює: здатність розуміти зміст і головну думку усних та письмових висловлювань; здатність вести діалог з дотриманням правил мовленнєвого етикету; уміння будувати повноцінні в комунікативному відношенні усні і письмові зв'язні висловлювання, які відображають знання учнів про предмет розмови, їхні думки, почуття, наміри; уміння налагоджувати взаємодію з оточуючими, будуючи відповідним чином свої висловлювання.

Мовна, або лінгвістична, компетентність передбачає формування вмінь оперувати мовними засобами, що вивчаються (фонетичними, орфографічними, лексичними і граматичними). Слід підкреслити, що саме знання цих засобів цінне лише тоді, коли воно є передумовою для формування вмінь користуватися цим матеріалом. Ця компетентність передбачає знання про систему, що вивчається, й різні способи вираження думки в мові, яка вивчається. До сфери цієї компетентності слід віднести і мовний (мовленнєвий) етикет, тобто невербальні засоби комунікації – жести, поведінку в процесі спілкування. Зауважимо, що подібні невербальні засоби ще недостатньо вивчені і, як правило, не добираються в процесі навчання. Однак вони грають у ході спілкування дуже істотну роль. *Мовна* компетентність передбачає володіння: доступним і необхідним обсягом мовних знань; здатністю застосовувати мовні засоби у власному мовленні відповідно до орфоепічних, лексичних, граматичних, орфографічних, синтаксичних, стилістичних норм літературної мови.

Мовленнєва компетентність є поняттям комплексним. Спираючись на мовну компетентність, вона охоплює систему мовленнєвих умінь (основних елементів культури слухання і мовлення), формування яких має здійснюватися в 1–4 класах відповідно до вимог Програми [507].

Мовно-мовленнєва компетентність особистості виявляється у засвоєнні знань про мову і сформованості вмінь користуватися нею, багатством її виражальних засобів залежно від мети та умов спілкування.



Досліджуючи питання підготовки студентів до формування мовної особистості учнів початкових класів, ми брали до уваги технологічний підхід в освіті, а також визначені в педагогіці професійні особливості мовленнєвої діяльності вчителя: а) учитель спеціально організовує цю діяльність, керує нею залежно від умов педагогічного спілкування; б) кінцевим результатом такої діяльності є досягнення гуманістично спрямованої мети, пов'язаної з вихованням учнів; в) добір мовних і мовленнєвих засобів здійснюється залежно від потреб, завдань взаємодії вчителя з учнями; г) мовленнєва діяльність педагога в реальній ситуації спілкування будується на відтворенні (рефлексії) стану, поведінки, реакції учнів, вона регулюється змістом зворотної інформації, яку отримує вчитель; д) мовлення вчителя є предметом його педагогічного аналізу й самоаналізу, постійного самовдосконалення [221].

Ознайомлення майбутніх фахівців із психолого-педагогічними, лінгвістичними і методичними передумовами формування мовно-мовленнєвої компетентності учнів здійснюється на лекціях, практичних заняттях з методики навчання української мови, під час самостійного опрацювання окремих тем курсу та в пошуково-дослідній роботі. Студенти мають орієнтуватися в тому, які вимоги до знань учнів вони мають ставити, як у цих вимогах поєднувати настанову на запам'ятовування окремих лінгвістичних відомостей із прагненням стимулювати мисленнєву активність учнів, спрямовану на творче застосування здобутих теоретичних знань у практичній мовленнєвій діяльності. Ідеться про те, що вчителеві важливо переконатися, передусім у тому, що учні усвідомили подане правило чи формулювання і вимагати, щоб вони на основі здобутих знань навчилися розв'язувати особистісно значущі мовленнєві завдання, які виникають перед ними у процесі не тільки навчальної діяльності, а й у різних ситуаціях повсякденного життя і спілкування в школі та поза школою. Для цього вчитель ставить перед ними такі запитання або завдання для аналізу правила, визначення, опори на істотні ознаки мовного поняття, на прийоми застосування засвоєного правила, поняття в мовній і мовленнєвій діяльності,

на наведення відповідних мовних прикладів або мовленнєвих ситуацій, які свідчитимуть, що учні свідомо засвоїли це поняття, правило, настанову чи пораду. Виявлені мовні й мовленнєві вміння можуть розглядатися як предметномовні компетентності в дії, як уміння ефективно здійснювати комунікацію, яка в сучасному суспільстві набуває всеохоплювального характеру. Важливо, щоб майбутні вчителі початкових класів, користуючись програмними вимогами, уміли добирати відповідні завдання для учнів з метою формування в них предметної компетентності з розділу, який опрацьовується.

Змістове наповнення текстів тісно пов'язане з *соціокультурною компетентністю*, яка покликана сприяти загальнокультурному розвитку молодших школярів, адаптації їх до життя в певному соціальному середовищі, а тому передбачає: знання про свою державу Україну; здатність використовувати в мовленнєвій практиці знання про особливості української національної культури, звичаї, традиції, свята; знання і використання у власному мовленні найбільш відомих малих українських фольклорних форм; уміння успішно користуватися мовою під час виконання різноманітних соціальних ролей; знання формул національного мовленнєвого етикету і вміле використання їх під час спілкування; дотримання етикетних правил спілкування з представниками різних вікових груп і статусів; здатність вирішувати за допомогою мови різні навчальні і життєві проблеми.

Звичайно, робота з текстом передбачає опанування загальнонавчальних умінь і навичок у ході формування *діяльнісної* компетентності: *навчально-організаційні* – здатність розуміти визначену вчителем мету навчальної діяльності, організовувати робоче місце, раціонально розподіляти час, планувати послідовність виконання завдання, організовувати навчальну діяльність у взаємодії з іншими її учасниками (у парі, малій групі); *навчально-інформаційні* – здатність самостійно працювати з підручником, знаходити нову інформацію з різних джерел, користуватися довідковою літературою, зосереджено слухати матеріал, зв'язно, послідовно, доказово

відповідати, вести діалог; *навчально-інтелектуальні і творчі* – здатність аналізувати мовні явища, порівнювати, виділяти головне, узагальнювати, установлювати та пояснювати причиново-наслідкові зв'язки, вилучати зайве, групувати й класифікувати за певними ознаками, висловлювати аргументовані критичні судження, доводити власну думку, переносити знання й способи діяльності в нову ситуацію, застосовувати аналогію; *контрольно-оцінні* – уміння використовувати різні способи перевірки і контролю своєї діяльності, знаходити і виправляти помилки, оцінювати власні навчальні досягнення.

Відповідно до зазначених предметних компетентностей основними завданнями початкового курсу української мови є: 1) формування в учнів мотивації вивчення української мови; 2) гармонійний розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності – слухання, говоріння, читання і письма; 3) формування комунікативних умінь; 4) опанування найважливіших функціональних складників мовної системи; 5) соціально-культурний розвиток особистості; 6) формування вміння вчитися.

З огляду на це формування комунікативних умінь молодшого школяра – одна із провідних проблем навчання методики української мови. На сьогодні недостатньо точно знати мовну систему (її одиниці і правила їх трансформації та поєднання), необхідно мати уявлення про здатність установлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, сукупність знань, умінь і навичок, які забезпечують ефективне спілкування. Особливо визначальними є знання з культури мовного спілкування й механізму практичного володіння мовою, уміння ефективно здійснювати мовленнєву діяльність: говоріння та слухання, читання і письмо. Усе це й утворює поняття «комунікативна компетентність».

Комунікативна компетентність має комплексний характер. На підставі аналізу низки визначень зроблено висновок про те, що комунікативна компетентність молодшого школяра містить у своїй структурі здатність: 1) передбачати ситуації міжособистісного спілкування; 2) відчувати

соціально-психологічну атмосферу ситуації міжособистісного спілкування; 3) до соціально-психологічного управління процесами спілкування в ситуації міжособистісної взаємодії; 4) установлювати і підтримувати контакти з людьми; 5) отримувати певну сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективність міжособистісного спілкування.

Варто підкреслити, що в державних вимогах до навчальних досягнень учнів зроблено акцент на застосування загальнонавчальних, мовних, мовленнєвих і соціокультурних знань, умінь і навичок у мовленнєвій практиці з метою розв'язання комунікативних завдань, адаптації школярів до соціального середовища, що забезпечується текстотворчою діяльністю. Її успішність зумовлена рівнем сформованості текстотворчої компетентності, насамперед на початковому етапі навчання, де в учнів формуються пропедевтичні знання про текст і текстотворчі вміння.

М. Вашуленко вважає, що винесення розділу «Текст» в основу побудови початкового курсу української мови дає можливість успішно розв'язувати проблеми внутрішньопредметних зв'язків, зокрема між основними розділами програми – «Речення», «Слово», «Звуки і букви». Учений вважає, що формування у молодших школярів лінгвістичних уявлень про текст сприяє реалізації органічного взаємозв'язку між засвоєнням ними відомостей про мову і розвитком їхнього мовлення [89, с. 109]. З огляду на це постає проблема визначення змістового наповнення поняття «текстотворча компетентність», ролі й місця текстотворчих умінь учнів початкових класів.

Поряд із поняттям «комунікативна компетентність» вважаємо важливим ввести інше – «текстотворча компетентність» оскільки ці поняття хоча й взаємопов'язані, але не тотожні. Їхній взаємозв'язок обумовлено тим, що спілкування можна розглядати як текстову діяльність [228, с. 149]. Комунікативні вміння при цьому виражаються у здатності створювати тексти різних типів, стилів і жанрів й адекватно інтерпретувати їх. Водночас очевидно, що текстотворча компетентність є основною формою вираження комунікативної культури особистості, де мовна характеристика представлена

в якості сукупності «здібностей до створення та сприйняття мовних творів (текстів)» [63, с.25].

У наукових студіях поняття «текстотворча компетентність» тлумачиться по-різному, зокрема пов'язують його з текстотворчою діяльністю – організованою вчителем чи самоорганізованою планомірною роботою, спрямованою на продукування текстів різних типів, стилів і жанрів (Н. Голуб); комплекс умінь усвідомлювати тему висловлювання і будувати його відповідно до окресленої теми; визначати основну думку майбутнього тексту та будувати власне висловлювання з урахуванням певного задуму і комунікативної стратегії; збирати і систематизувати матеріал для побудови власного тексту; планувати зміст висловлювання, надавати йому певного стилістичного забарвлення; правильно і свідомо добирати необхідні мовні засоби для оформлення висловлювання відповідно до ситуації спілкування; знаходити і виправляти недоліки та помилки у змісті, побудові й мовному оформленні власних висловлювань; оцінювати побудований текст з погляду його змісту, форми, задуму і мовного оформлення (М. Бондаренко); текстотворча компетентність становить «інтегровану характеристику особистості, яка поєднує в собі її готовність до створення зв'язних висловлювань різних типів і стилів мовлення; володіння текстотворчими знаннями та вміннями, суб'єктивний досвід текстотворення у різних стандартних і нестандартних ситуаціях; здатність оцінювати і відповідати за власну текстотворчу діяльність» (Н. Перхайло).

У нашому розумінні текстотворча компетентність – це володіння компетенціями, які є визначальними у готовності до текстової діяльності.

Ураховуючи особливості первинної та вторинної комунікативної діяльності автора й адресата, можна говорити, що їхня текстотворча компетентність відображає знання про текст, його структуру, одиниці, закони текстотворення і сприйняття, інтерпретації, здійснені читачем або слухачем. Спілкування між автором і адресатом відбувається через канал зв'язку, тому текстова діяльність передбачає знання умов і способів спілкування сфер

спілкування, тобто текстова компетентність охоплює знання про функціональні стилі і жанри мовленнєвого спілкування як важливі параметри тексту, що відображають його комунікативну природу.

Оскільки за текстом «стоїть» мовленнєва система, текстотворча діяльність спирається на знання особистістю законів мови, його одиниць і потенційних можливостей, тому текстова компетентність ґрунтується на мовній компетентності людини.

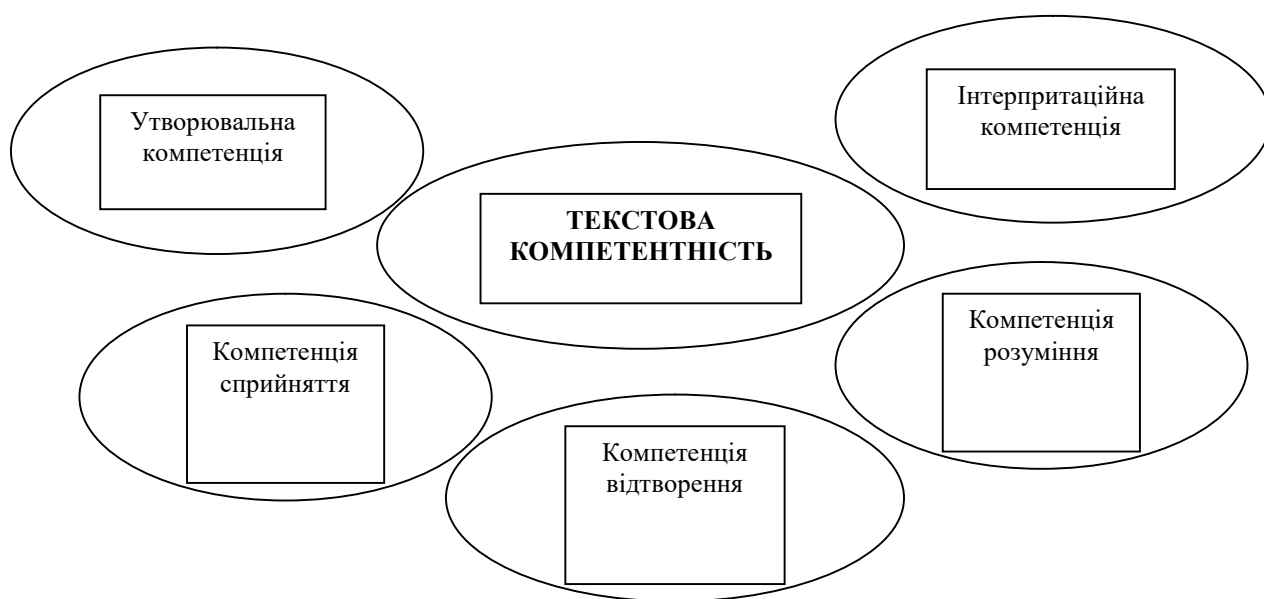
Опрацювання наукових студій засвідчило, що дослідники (О. Копусь, О. Кучерук, Г. Лещенко та ін.) послуговуються терміном «текстова компетентність». Так, О. Кучерук, визначаючи мету створення і застосування методів навчання української мови в основній школі, зауважує, що «мовленнєва текстова компетентність – здатність володіти знаннями базових мовленнєвих понять; уміння в розумінні, інтерпретуванні, оцінюванні сприйнятого на слух, прочитаного тексту, розрізнення основної, другорядної інформації; здатність до асоціативної мовленнєво-мисленнєвої діяльності; здатність планувати майбутній текст; здатність до мовленнєвої творчості; уміння використовувати мовні засоби (усно, письмово) залежно від типу, стилю мовлення; здатність до контролю, самоконтролю результатів мовленнєвої діяльності» [354].

О. Копусь констатує, що з-поміж власне фахових компетентностей (лінгвістичної, літературознавчої, методичної) учителя-філолога чільне місце посідає текстова компетентність, що виявляється у практичній діяльності студентів з опанування методами і прийомами інтерпретації тексту, зокрема й концептуальним аналізом художнього твору. Дослідниця зауважує, що текстова компетентність – це найвищий щабель філологічного осягнення текстового концепту, коли виявляється інтегративне мислення філолога в єдності й інтеграції лінгвістичної, літературознавчої і методичної компетентностей [324].

Усе зазначене дає можливість розглядати текстотворчу компетентність, по-перше, як комплекс знань про текст як форму комунікації (його системно-

структурна організація, смислове розгортання, прагматика, стилістичні і жанрові особливості, тема та ідея, орієнтація на певного адресата, утілення конкретних завдань спілкування). По-друге, як набір умінь і навичок, які спираються на ці знання особистості для здійснення текстової діяльності (створювати тексти і розуміти їх на основі смислової інтерпретації).

Н. Болотнова виділяє три види текстової діяльності: текстосприймальну, інтерпретаційну, текстотворчу [62, с. 9]. Відповідно до видів текстової діяльності ми розробили п'ятикомпонентну структуру текстової компетентності (рис. 1.4.3):



**Рис. 1.4.3. Структура текстової компетентності**

Оскільки «за текстом стоїть мовна особистість автора» (Ю. Караулов), текстотворча компетентність містить уміння проявляти індивідуально авторські особливості у сприйнятті світу і його відображення у слові, тобто індивідуальний стиль. Усвідомлення цього і наявність індивідуального стилю стосується вищого рівня текстотворчої компетентності особистості.

Отже, у нашому розумінні *текстотворча компетентність* – це володіння компетенціями, які є визначальними у готовності до текстотворчої діяльності. Ми конкретизували поняття «текстотворча компетентність» і представили її в моделі (рис. 1.4.4.):



**Рис. 1.4.4. Модель текстотворчої компетентності**

Отже, формування текстотворчої компетентності є інтегративним процесом, що охоплює філологічний, психологічний та педагогічний складники. Прогнозований результат навчання – високий рівень текстотворчої компетентності – комплексна структура, заснована на взємовключенні низки «філологічних» компетентностей (текстотворча, комунікативна, мовна).

Перелічені вище «філологічні» компетентності забезпечують унікальність рівневої моделі мовної особистості розробленої Ю. Карауловим, у якій мовну особистість представлено в якості сукупності «здібностей до створення і сприйняття мовних творів (текстів)» [288, с. 245]. Її включено в цілісну структуру особистості суб'єкта, процес її реалізації здійснюється в контексті мовленнєвої діяльності (і текстової діяльності в складі мовленнєвої). На вербально-семантичному рівні мовної особистості реалізується процес сприйняття і розуміння сенсу слів і їхніх взаємозв'язків у контексті речення. Ефективність цього процесу перебуває у прямій залежності від ступеня володіння мовою (мовної компетентності) особистості.



Лінгвокогнітивний рівень відображає «соціальні та соціолінгвістичні характеристики мовної спільності» [288, с. 248.]. Він формується одночасно з комунікативною компетентністю. Прагматичний охоплює стійкі комунікативні потреби й комунікативну готовність (комунікативна компетентність), управляє механізмами текстосприйняття, розуміння тексту, текстотворення (текстотворча компетентність).

Вивчення методичної бази про структуру текстотворчої компетентності дало можливість узагальнити підходи до її компонентів і виділити текстознавчий складник, який містить загальні знання про текст як засіб комунікації, створений із визначеною метою для конкретних адресатів, базові знання про жанри, типи текстів, їхні ознаки; когнітивно-інтерпретаційний – усвідомлення текстотворення як умотивованої, цілеспрямованої та культурологічної діяльності з метою інтерпретації та створення текстів; текстознавчий – знання про особливості текстотворення, вміння аналізувати висловлювання, знаходити функційні текстові маркери в повідомленнях різних жанрів, вміння порівнювати тексти; текстопродуктивний – це вміння будувати і редагувати тексти.

У рамках вивчення сучасної української мови, методики навчання української мови майбутні фахівці вчаться цілісно сприймати навчальні тексти і створювати дидактичні матеріали, оптимальні для сприйняття. Вони виявляють механізми розуміння сутності змістовного плану тексту відповідно до його жанрової специфіки і вчаться адаптувати предметний матеріал у зручній для розуміння формі. У процесі формування навичок інтерпретаційної діяльності відбувається формування методологічної компетентності студентів педагогічного коледжу шляхом виконання основних розумових операцій аналізу й синтезу, структурування дедуктивного, індуктивного міркування та доказів за аналогією. Ці вміння утворюють базову компоненту готовності до написання власних текстів уроків, а також слугують передумовою до створення авторських методичних концепцій учителя.

П. Блонський виявив чотири стадії розуміння тексту: найменування, специфіка, пояснення через відоме, пояснення, яке відповідає реальній дійсності. Ми співвідносимо таку структуру з рівнями мовного знання: перша обумовлена мовною компетентністю особистості, три наступні – комунікативною і текстотворчою компетентностями. Це і визначає принцип побудови процесу навчання методики навчання української мови в педагогічному коледжі: від конкретного предметного матеріалу до формування навичок професійної діяльності, який дає можливість вирішувати одночасно кілька завдань: створення стійкої мотиваційної основи до навчання з проєкцією на найближчу перспективу – навчання у вишій і подальшу перспективу – професійна діяльність, формування комплексу професійних педагогічних компетентностей.

Людина, яка володіє текстотворчою компетентністю, здатна ефективно виявляти її в текстовій діяльності, може бути названа «мовною особистістю» [288]. Ураховуючи структуру текстотворчої компетентності й послідовно приділяючи увагу всім її складникам, можна цілеспрямовано навчати школярів текстотворчої діяльності, на основі якої відбувається мовленнєве спілкування. Оскільки дослідники виділяють текстосприймальну, інтерпретаційну, текстотворчу діяльність, тому вчителем має корелювати ці види діяльності у процесі навчання молодших школярів.

Текстосприймальна діяльність розпочинається ще в дошкільному віці, коли діти знайомляться з різними видами текстів (переважно в усній формі). Далі в початковій школі розпочинається текстотворча діяльність, яка, по-перше, розпочинається із засвоєння знань про текст і процес текстотворення (це відповідає традиційному «знаннєвоцентристському» напрямку в мовленнєвій освіті, хоча новий зміст (основи теорії тексту) викликають особливий інтерес за умови використання пошуково-дослідних прийомів організації спільної діяльності молодших школярів на пропедевтичному рівні.

По-друге, можна перейти до засвоєння елементарних відомостей із теорії тексту, відштовхуючись від аналізу результатів учнівської текстотворчої діяльності, тобто спираючись на її «негативний» або, навпаки, зразковий матеріал.

По-третє, можливе поєднання першого і другого підходів, їхнє вміле комбінування на основі використання форм діалогу. Кожен аспект тексту може бути предметом спеціальної уваги: відповідність тексту, створеного учнем, темі, стилістичним і жанровим параметрам, фактору адресата, гармонійність композиції (співвідношення вступу і висновку, вступу та основної частини, основної частини і висновку й т.ін.), умотивованість використаних школярем мовних засобів і їхньої особливої організації, уміння застосовувати зображально-виражальні засоби (тропи, фігури й т. ін., але без уживання термінів у початковій школі).

Тому в навчанні первинної текстової діяльності важливо застосовувати такі прийоми, як: а) порівняльно-зіставний аналіз текстів різних стилів, присвячених одній темі, творів різних авторів, зокрема відомих письменників; б) стилістичні експерименти, що містять різні модифікації тексту: зміну порядку слів, добір синонімів і т. ін. з метою виявлення комунікативного ефекту; в) трансформаційний прийом, що дає можливість придумувати свій початок або кінцівку до тексту і передбачає зіставлення їх із авторським варіантом; г) прийом створення текстів на основі моделювання різних ситуацій і їхніх елементів із варіюванням мети мовних повідомлень, адресатів, умов спілкування й т. ін.; д) прийом редагування творів однокласників із наступним обговоренням їх і т. ін.

Інтерпретаційна діяльність належить до другого виду текстової компетентності. З погляду комунікативної стилістики тексту смислова інтерпретація розглядається як вторинна комунікативна діяльність читача (слухача). Вона спрямована на досягнення інформативно-смислового і прагматичного змісту тексту. Це відбувається на основі сприйняття системи регулятивних засобів, які стимулюють асоціативне розгортання тексту з

урахуванням його комунікативної стратегії та інформаційного тезаурусу адресата, його мовленнєвої і комунікативної компетентності.

Текстотворча діяльність з огляду на завдання, передбачені програмою з української мови, текстоцентричний підхід, який покладений в її основу, де текст варто розглядати передусім як форму комунікації (коли йдеться про мовленнєві жанри) і як продукт мовленнєвої діяльності (коли йдеться про передбачені програмою творчі роботи учнів) спрямований на продукування текстів різних типів, стилів і жанрів.

Реалізація нової мети шкільної мовної освіти – формування й удосконалення умінь і навичок учнів щодо володіння українською мовою в усіх сферах і видах мовленнєвої діяльності вимагає якісної мовно-мовленнєвої і лінгвометодичної підготовки вчителя початкових класів у вищому педагогічному навчальному закладі.

Отже, у контексті компетентнісного підходу важливим є процес формування лінгводидактичної компетентності у студентів педагогічних коледжів. Ми розглядаємо її як володіння випускниками спеціально структурованими знаннями, вміннями, навичками, досвідом оцінного ставлення до змісту, структури, форми навчання мови, принципів, методів і прийомів, засобів, а також специфічних особливостей кожного з мовознавчих розділів, уведених до чинної шкільної програми [462]. Спираючись на дослідження Савицької Т., у структурі цієї компетентності ми виділяємо такі складники: особистісно-мотиваційний (навчально-пізнавальні мотиви; мотиви професійної діяльності; аксіологічні мотиви), знаннєвий (знання сутності і структури лінгводидактичної компетентності); знання термінологічного апарату; знання характеристики вправ і завдань з формування базових та метапредметних компетентностей; пізнавально-операційний (володіння лінгводидактичною термінологічною лексикою; вміння аналізувати, виконувати і складати вправи й завдання з формування базових і метапредметних компетентностей, а також фрагменти і плани-конспекти уроків з української мови у початковій школі; вміння використовувати прийоми зіставлення, порівняння та навчального та

аналітико-оцінювальний (уміння адекватно оцінювати власні навчальні досягнення, а також здатність до самоаналізу та самовдосконалення) [279].

Результатом роботи викладача і студента з формування лінгводидактичної компетентності мають стати сформовані в майбутнього вчителя професійні вміння, які О.Кучерук і Г.Грибан умовно поділяють на три групи: загальнопедагогічні вміння, які пов'язані з самореалізацією у сфері педагогічної творчості, оригінальним моделюванням навчально-виховного процесу, творчим мисленням, нестандартним розв'язанням педагогічних ситуацій, проведенням і аналізом уроків, позакласних заходів; спеціальні, які впливають із специфіки курсу методики української мови, зокрема вміння працювати з навчально-методичною літературою, аналізувати труднощі в засвоєнні учнями мови і добирати шляхи подолання їх, розробляти на основі власного фахового і особистісного досвіду інноваційні методи, технології навчання мови, складати систему мовно-мовленнєвих вправ і завдань, організовувати підготовку до переказів і творів, аналізувати текст з погляду функціонування в ньому мовних одиниць, проектувати й проводити роботу над різними видами мовних помилок; комунікативні, пов'язані з культурою мовлення, технікою виразного мовлення, ефективністю і щирістю спілкування залежно від комунікативної педагогічної ситуації [354].

Отже, підсумовуючи сказане ми з'ясували, що: процес формування мовної особистості має неперервний характер, а основи його закладаються в початковій школі й розглядається нами в контексті загальнокультурного розвитку індивіда як фактор, що відображає рівень його мовленнєвої культури. Це зумовлює велику значущість вищівського рівня мовної і лінгвометодичної підготовки майбутніх учителів початкових класів, на якому визначаються основні ціннісно-мовні настанови, відбувається розвиток лінгвістичного чуття, здійснюється вибір стилю педагогічного спілкування; у рамках вивчення сучасної української мови, методики навчання української мови майбутні фахівці навчаються цілісного сприйняття навчальних текстів і створення дидактичних матеріалів, оптимальних для сприйняття молодшими школярами.

## Висновки до першого розділу

1. Текст як цілісний зв'язний мовленнєвий твір відрізняється складністю і багатогранністю своєї змістовної, структурної та комунікативної організації, що обумовлює, з одного боку, багатоаспектність розгляду його природи, а з іншого боку, множинність його класифікації.

2. Під *текстовою діяльністю* розуміємо систему дій на основі знань, навичок і вмінь, які дають можливість створювати тексти і сприймати, інтерпретувати їх. Виділяємо такі види текстової діяльності: 1) текстосприймальна; 2) інтерпретаційна; 3) текстотворча.

3. Текстотворча діяльність є ключовою проблемою у сфері гуманітарної освіти і культури в цілому. *Лігводидактичну систему підготовки студентів педагогічного коледжу* потлумачено як складну, відкриту динамічну структуру, яка охоплює мету, завдання, зміст, організаційні форми, методи, прийоми і засоби, орієнтовану на підготовку майбутнього вчителя для забезпечення міжособистісної взаємодії в подальшій професійній діяльності

4. Під мовленнєвою діяльністю розуміємо таку діяльність, яка виконує функцію прийому і передачі повідомлення та ґрунтується на діяльності інтелекту та мовленнєвих органів, опосередкована мовою й обумовлена ситуацією спілкування. Вона здійснюється поетапно: спонукально-мотиваційний етап, орієнтовний етап, виконавський етап мовленнєвої діяльності, контрольний етап.

5. У процесі мовленнєвої діяльності в учнів формуються *текстотворчі вміння*, під якими ми розуміємо види спеціальних умінь, пов'язані з уміннями сприймати, відтворювати і створювати самостійно усні і письмові висловлювання, які забезпечують здатність індивіда до активного й ефективного (оптимального) спілкування, передачі й адекватного сприймання інформації, організації взаємодії з іншими людьми, правильного розуміння як себе та своєї поведінки, так і розуміння партнерів, їхньої поведінки, що є

необхідними умовами ефективної взаємодії між людьми й успішної життєдіяльності людини. *Текстотворчі вміння* – способи виконання дій, які передбачають усвідомлення змісту і побудову тексту.

6. Когнітивно-комунікативний підхід – це підхід до навчання, що ґрунтується на положеннях когнітивної психології, яка передбачає у процесі формування текстотворчих умінь у дітей молодшого шкільного віку опору на принцип свідомості, урахування різноманітних когнітивних стилів, характерних для учнів конкретної навчальної групи, і навчальних стратегій, якими вони при цьому користуються в процесі комунікації.

7. Особистісно орієнтоване навчання в ході формування текстотворчих умінь розглядається як засіб, спрямований на розвиток креативності особистості школяра, розкриття його можливостей, становлення самосвідомості, самореалізації.

8. *Текстотворча компетентність* до свого складу зараховує комплекс знань про текст як форму комунікації», а також «набір знань, навичок і умінь особистості, на які вона спирається, щоб здійснювати текстотворчу діяльність. Вивчення методичної бази про структуру текстотворчої компетентності дало можливість виділити її компоненти: текстознавчий, когнітивно-інтерпретаційний, текстологічний, текстопродуктивний – це вміння будувати та редагувати тексти.

9. Майбутній спеціаліст початкової ланки освіти у контексті формування лінгводидактичної компетентності має осмислити основну мету і завдання початкового курсу української мови, сприйняти й усвідомити ті науково-методичні концептуальні засади, на яких ґрунтується його сучасна модернізація освіти; знати актуальні проблеми методики навчання української мови на сучасному етапі, особливості змісту й організації навчання мови і мовлення, методичні поради до вивчення окремих розділів шкільної програми, володіти сукупністю знань, умінь, навичок, досвідом оцінного ставлення до суб'єкта, об'єкта, предмета, змісту і структури мовознавчих і лінгводидактичних дисциплін, умінням реалізовувати

принципи, методи, прийоми, засоби і форми навчання, що є складником інтегрованої характеристики майбутнього вчителя початкових класів.

10. Синтезування ідей психологів і психолінгвістів переконало, що текстотворча діяльність майбутніх учителів початкових класів залежить від низки психологічних чинників (діяльність, мотивація, інтерес, потреби, рефлексія.), які сприяють формуванню текстотворчої компетентності.

Матеріали, що увійшли до розділу, опубліковані автором у наукових статтях [161] ; [166] ; [168] ; [176] ; [179] ; [186], [189], [191], [192].



## РОЗДІЛ 2.

### ЗМІСТОВІ АСПЕКТИ ЛІНГВОДИДАКТИЧНОЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ ДО ФОРМУВАННЯ ТЕКСТОТВОРЧИХ УМІНЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

#### **2.1. Аналіз змісту філологічних дисциплін у підготовці майбутнього вчителя до формування в учнів початкових класів текстотворчих умінь**

Серед актуальних тенденцій сьогодення – усвідомлення потреби нової гуманістичної парадигми освіти, мета якої – формування такого вчителя для початкової школи, рівень підготовки якого гармонійно поєднує освіченість, професіоналізм, духовність, моральну вихованість, розвиток особистості відповідно до духовних цінностей національної і загальнолюдської культури.

Ідеться створення в навчальному закладі гуманітарного середовища, яке сприяє розвитку моральних якостей, соціально значущих цінностей, розкриттю творчого потенціалу особистості, яка характеризується оновленням змісту існуючих і появою нових гуманітарних дисциплін, упровадженням нових педагогічних технологій, переорієнтацією навчально-виховного процесу на опанування прийомів професійно-педагогічної діяльності, спрямованої на формування наукового світогляду й гуманістичних ідеалів.

Велике значення для розв'язання проблем підготовки вчителя до професійної діяльності мали фундаментальні дослідження Н. Кузьміної, В. Сластьоніна, О. Щербакова. Окрім зазначених вище науковців, питання загальнопедагогічної підготовки знайшли своє розв'язання у працях сучасних педагогів: О. Абдуліної, Л. Ахмедзянової, І. Богданової, Н. Боритко, В. Володько, Ф. Гоноболіна, М. Євтуха, В. Кан-Калика, О. Карпової, Н. Кічук, В. Крутецького, Ю. Кулюткіна, В. Лозової,

Н. Ничкало, Г. Панченко, Л. Спіріна, Г. Сухобської, Н. Тализіної, Г. Троцько, М. Фрумкіна, Р. Хмелюк, О. Цокур, Н. Шайденко, М. Ярмаченка, а також психологів Л. Войтка, О. Киричука, С. Максименка, В. Семиченко та ін.

Особливості професійної підготовки вчителя початкової школи розкрито в дослідженнях А. Алексюка, Н. Бібік, В. Бондаря, М. Вашуленка, С. Гончаренка, О. Дубасенюк, І. Зязюна, О. Івлєвої, Л. Коваль, С. Мартиненко, Н. Ничкало, О. Савченко, Г. Тарасенко, Л. Хомич, Л. Хоружої, О. Хорошковської, М. Фіцули, І. Шапошнікової та ін.

Актуальною на сьогодні є проблема підготовки вчителя початкової школи в єдності професійно компетентного фахівця-дослідника і культуромовної особистості, у якої сформовано мотиваційну, інформаційну, операційну готовність до творчої педагогічної, наукової та самоосвітньої діяльності. Уважаємо, що професійна компетентність майбутнього фахівця в умовах педагогічного коледжу відповідатиме сучасному рівню, якщо зміст, форми і методи соціально-гуманітарної, лінгвістичної, літературознавчої, українознавчої, методичної і психолого-педагогічної підготовки будуть орієнтовані на формування високодуховної культуромовної особистості педагога. Це забезпечує взаємозв'язок навчально-пізнавальної, наукової, дослідницької, практичної педагогічної діяльності студентів і реалізацію завдань сучасної парадигми освіти в загальноосвітній школі та закладах нового типу.

З огляду на інтегрування України у європейські і глобальні економічні, соціально-політичні й освітні структури, процеси, схарактеризовані вище, мають знайти логічне відображення у філологічній і лінгвометодичній освіті як складниках гуманітарної освіти. Розглядаючи філологічну освіту в контексті нової філософії освіти, з'ясуємо семантику терміна «філологія». У науковий обіг грецьке слово «philologia» на означення «любов до слова», «дослідження давніх писемних творів» було введене Ф.Вольфом у другій половині XVIII століття. Учений визначив предмет філології як «сукупність відомостей і повідомлень, що

знайомлять з діяннями і долями, політичним, науковим та домашнім становищем греків і римлян, їхньою культурою, мовами, мистецтвом і науками, звичаями, релігіями, національним характером і образом думок» [709].

Сучасне трактування поняття «філологія» має кілька значень. Позитивно оцінюючи кожне з них [97; 614 ; 632, ; 624], у роботі користуємося визначенням С. Аверинцева, котрий схарактеризував філологічний простір як співдружність гуманітарних дисциплін – лінгвістичних, літературознавчих, історичних та інших, які вивчають історію і сутність духовної культури людства за допомогою мовного і стилістичного аналізу писемних текстів [66, с. 409].

Інноваційний освітній простір ХХІ століття істотно збагачують тенденції в розвитку філології. Зокрема, у процесі інтенсивних змін та інтеграції з іншими науками перебуває система мовознавчих дисциплін, провідними серед яких є курс «Сучасної української мови» та «Української мови за професійним спрямуванням».

Спираючись на дослідження Н. Кузьміної, яка розробила моделі структури діяльності різних учасників освітнього процесу, що містять систему педагогічних умінь, ми створили модель структури навчальної діяльності студентів педагогічного коледжу (додаток Ж). [348].

Аналіз структури цієї моделі дав можливість з'ясувати, що основою всіх її складників є текст як головний компонент навчання. Отже, текстова діяльність є провідною для студентів такого навчального закладу. Її ефективність зумовлена ґрунтовною підготовкою із дисциплін філологічного циклу. Для нашого дослідження продуктивною є думка О. Семеног, яка вважає, що структуру такої підготовки створюють такі підсистеми: навчально-пізнавальна, пошуково-дослідна, виховна, підсистема практик, кожна з яких є системою [561, с. 122]. Узагальнюючи цю думку, вважаємо, що продуктивна філологічна підготовка майбутнього фахівця для початкової школи забезпечує засвоєння сукупності знань, умінь, навичок, опанування

яких дає можливість учителям початкових класів успішно навчати молодших школярів української мови в загальноосвітніх закладах різних типів.

Якість системи філологічної підготовки студентів педагогічного коледжу залежить від ступеня обґрунтованості мети, змісту навчання і принципів організації та контролю навчального процесу в закладах вищої освіти.

Мета філологічної підготовки майбутніх учителів початкових класів – формувати мотивацію мовно-мовленнєвої діяльності, методологічну, фахову культуру майбутнього фахівця, сприяти оволодінню необхідним обсягом загальнокультурних, психолого-педагогічних і спеціальних знань, лінгвістичними вміннями й навичками, науково-методичною, культурно-просвітницькою, управлінською функціями.

Аналіз змісту філологічної підготовки (за О. Абдулліною) дає можливість виокремити в оволодінні студентами педагогічного коледжу системи знань із різних розділів лінгвістики, психології, окремих методик і спеціальних знань, умінь і навичок, необхідних для здійснення професійних функцій учителя початкових класів у ході вивчення сучасної української мови, що ґрунтується на принципах системності, послідовності, наочності, зв'язку теорії з практикою, неперервності, фундаментальності, варіативності, інтегративності, бінарності. Зокрема, принцип фундаментальності узгоджується з потребами професії і визначає провідну роль мовно-літературної та психолого-педагогічної підготовки. Принцип бінарності спрямований на засвоєння навчального матеріалу через призму методичного вияву.

Функції системи філологічної підготовки майбутнього вчителя початкових класів в умовах педагогічного коледжу – інтегративна, організаційна, освітня – спрямовані на забезпечення цілісності педагогічного процесу; перетворення лінгвістичних знань у дії; максимально повного розвитку здібностей, мовного чуття, інтересів, активної фахової й соціальної адаптації особистостей.

Результатом такої підготовки майбутнього вчителя початкової школи у ВНЗ є готовність до здійснення педагогічної діяльності у навчанні української мови учнів початкових класів з урахуванням когнітивно-комунікативного, компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного підходів. Ми відобразили у таблиці складники філологічної підготовки майбутнього вчителя початкової школи в умовах педагогічного коледжу (табл. 2.2.1.).

**Таблиця 2.2.1**

**Складники філологічної підготовки майбутнього вчителя  
початкової школи в умовах педагогічного коледжу**

<b>Мета:</b> філологічна підготовка майбутнього вчителя початкової школи		
<b>Принципи:</b> системності, послідовності, наочності, зв'язок теорії з практикою, неперервності, фундаментальності, педагогізації, варіативності, інтегративності, бінарності.	<b>Підходи:</b> компетентнісний, особистісно орієнтований, діяльнісний.	<b>Засоби:</b> навчальна література, табличний фонд, інформаційно- комунікаційні технології (ІКТ).
<b>Педагогічні умови:</b> створення сприятливого інформаційного, мовно- мовленнєвого середовища, яке забезпечить ефективне формування лінгвістичної освіти в процесі вивчення предметів філологічного циклу; розроблення і втілення навчально-методичних комплексів; індивідуалізація навчальної діяльності; модульно-рейтингова організація освітнього процесу; формування у студентів потреби у філологічній освіті; забезпечення мотивації до вивчення і використання ІКТ у навчальній діяльності; цілісність і неперервність філологічної освіти; виховання потреби в постійній самоосвіті студентів; забезпечення міждисциплінарних зв'язків.		

Критерії сформованості вмінь і навичок			
<b>Мовно-мотиваційний компонент:</b> <b>спрямування</b> до реалізації власних можливостей, здібностей, особистісних якостей, ступінь активності й самостійності мислительної діяльності, дисциплінованості в роботі; <b>потреба</b> в опануванні сучасної української мови; <b>переконаність</b> у значущості знань із сучасної української мови; <b>бажання</b> здійснювати науковий пошук, виявляти інтелектуальну ініціативу.	<b>Змістовий компонент:</b> <b>знання</b> мовної системи, законів спілкування, норм професійної етики, теорії і практики навчання і виховання, дидактики, сучасних напрямів у лінгвістичній науці, методологічних і теоретичних основ методики навчання мови, сучасних, інформаційних процесів, професійна робота з навчальною, науковою і методичною літературою; <b>володіння</b> лінгвістичною, комунікативною, літературною, культурознавчою інформаційною, методичною компетентностями.	<b>Професійно-технологічний компонент:</b> <b>володіння</b> комплексом умінь і навичок для використання методів, прийомів, засобів, у тому числі й ІКТ; <b>уміння</b> проектувати навчальну діяльність, створювати навчально-методичні комплекси, здійснювати самостійну, індивідуальну, навчально-пошукову діяльність.	<b>Оцінювально-результативний:</b> <b>уміння</b> діагностувати, самодіагностувати рівень знань, умінь і навичок; <b>здатність</b> до рефлексії.

Таким чином, сучасний учитель початкової школи – це вчитель-професіонал, котрий має ґрунтовну філологічну, загальнокультурну, фахову, психолого-педагогічну і методичну підготовку, займає гуманістичну педагогічну позицію, володіє філологічним і психолого-педагогічним мисленням, інформаційною-дослідницькою культурою, універсально освічений, ерудований, творчий майстер-комунікатор, інтелігент, інноватор.

Процес філологічної підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах педагогічного коледжу ми умовно поділили на кілька взаємопов'язаних етапів: *допрофесійний* (у загальноосвітньому навчальному закладі), *актуалізаційний*, *навчально-інформаційний* на ступені молодшого спеціаліста (навчання в педагогічному коледжі) і *післявузівський*.

На *допрофесійному етапі* в загальноосвітній школі виникає суперечність між вимогами шкільної програми і станом сформованості базових компетентностей. Тому зростає роль уроків української мови, літератури, історії України, народознавства, пошуково-дослідної роботи, спрямованої на формування мотиваційно-ціннісного компонента готовності отримати фах майбутнього вчителя, а також опанування учнями лінгвістичної, мовної, комунікативної, культурознавчої, фольклорно-літературної, дослідницької, інформаційної компетентностей.

На наступних етапах під час вивчення філологічних дисциплін виникає суперечність між потребами творчого характеру професійної діяльності і репродуктивним навчанням студентів, бажанням сформувати відповідні компетентності й недостатнім спрямуванням навчальних дисциплін. У період навчальної, педагогічної практик визначальною стає суперечність між рівнем системи лінгвістичних, методичних знань і вміннями застосовувати їх у динамічних умовах педагогічної діяльності.

Вирішення суперечностей на кожному з етапів дає можливість реалізувати модель філологічної підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах педагогічного коледжу.

На етапі *актуалізації наявного досвіду* (1-2курс) з метою формування мотиваційного й операційного компонентів готовності в курсі вивчення української мови (загальноосвітній цикл) існує потреба у вихованні студента як компетентної мовної особистості, яка відзначається високою мовною культурою, володіє навичками комунікативно виправданого користування засобами мови в різних життєвих ситуаціях з обов'язковим дотриманням мовних норм і мовленнєвого етикету;

формування вмінь за лексемами і граматичними формами пізнавати національне світосприймання, ментальність рідного народу.

*Навчально-інформаційний етап* (3-4 курси) характеризується продовженням формування культуромовної особистості майбутнього вчителя початкової школи, його лінгвометодичної компетентності під час вивчення філологічних дисциплін. На цьому етапі існує потреба у впровадженні лінгвокультурознавчого підходу до викладання сучасної української мови. У цей період студенти продовжують набувати досвіду пошуково-дослідної роботи, формування складників лінгвометодичної компетентності. Набутий студентами досвід сприяє поглибленню педагогічних знань майбутніх учителів, допомагає у проведенні уроків української мови, літературного читання під час педагогічної практики.

Початок педагогічної діяльності для більшості випускників педагогічного коледжу характеризується, як правило, суперечністю між багатоваріантністю освітніх проблем і необхідністю знаходження оптимальних шляхів їхнього вирішення з урахуванням індивідуального стилю діяльності. Тому визначальними чинниками післявишівського етапу виступають умови реальної педагогічної діяльності, уміння доцільно використовувати набутий потенціал лінгвістичних знань у навчально-виховному процесі, продовженням роботи над удосконаленням культуромовної особистості, складників професійної компетентності, де ґрунтовним матеріалом для її формування є текстотворча діяльність.

Кероване опанування знань з предметів філологічного циклу в педагогічному коледжі, під час вивчення яких формуються текстотворчі вміння майбутніх вчителів початкової школи, є вивчення «Сучасної української мови» та «Української мови за професійним спрямуванням». Воно означає діяльність під керівництвом викладача або навчальної системи (комп'ютерної програми, методичної програми) і забезпечує усвідомлену практичну діяльність, яка разом із безпосередньо інтуїтивним мовним



чуттям, сформованим шляхом онтогенезного самонавчання, відповідає психологічним закономірностям мовленнєвої діяльності [11, с. 17].

У ході вивчення зазначених вище дисциплін студенти оволодівають мовою як діяльністю. Без вивчення теорії мови неможливо оволодіти писемним й усним мовленням у різних стилях і жанрах, як того вимагає програма вивчення сучасної української мови майбутніми фахівцями для початкової школи. Теорія мови забезпечує усвідомлене ставлення до різних фактів мови, контроль хиб і недоліків мовлення. Проте граматика у вигляді теоретичних знань не змушує практично оволодіти мовою, адже ніхто не розмовляє шляхом свідомого застосування граматичних правил. Таким шляхом – усвідомленого застосування теоретичних знань – можна лише навчатися формувати вміння і навички користуватися мовою в різних мовленнєвих ситуаціях. З'ясувавши це, можемо стверджувати, що кероване опанування української мови у вищому навчальному закладі має відбуватися на основі стратегій, які можуть одночасно залучити навички вже сформованого у студента сприйняття і продукування мовленнєвих одиниць, які він отримав у дитинстві шляхом онтогенезного навчання, та в школі на попередніх етапах керованого опанування мови. При цьому такі стратегії повинні одночасно передбачати творчий пошук нових текстових структур (висловлювань, цілісних текстів) для реалізації необхідного мовленнєвого акту [386].

У Програмі із сучасної української мови для студентів спеціальності 5.01010102 Початкова освіта виділено окремий модуль «Текст та його складники», який містить теоретичні відомості про текст, його структурні одиниці та складне синтаксичне ціле. Звичайно, таке обмеження у навчанні студентів працювати з текстами різних типів і жанрів не дасть очікуваного результату. Тому в кожному модулі програми під час проведення практичних занять викладачі передбачають завдання, які сприяють організованій і послідовній текстотвірчій діяльності. Адже, за словами О. Любашенко, стратегія керованого опанування рідної мови – це програма діяльності з

конструювання мовлення для задоволення фахових потреб і запитів зрілої особистості, користування мовою як засобом спілкування, вираження і розуміння думок, емоційного стану співрозмовника. У її основі – план, програма тактик, яка може окреслюватися у вигляді алгоритму операцій, а також чітке усвідомлення кінцевої дидактичної мети. Окрім того, усвідомлення навчальної мети студентами (це створення цілісного тексту) дає можливість відмовитися від ізольованого відпрацювання мовленнєвих операцій типу відмінювання слів, дієвідмінювання дієслів, розставляння розділових знаків у реченнях, як це передбачено традиційними методиками [386].

Ефективним у практиці викладання методики є зворотний зв'язок, який реалізується, коли студент ставить запитання в разі виявлення труднощів під час виконання завдання. Побудова текстів із метою впливу на співрозмовника (переконання, спонування, доведення, спростування) потребує особливого зосередження уваги та пошуку інформації про порядок аргументації, а також коментування під час складання їх. Процес навчального спілкування слугує джерелом нової інформації про саме спілкування, оскільки суть таких операцій полягає не лише в тому, як правильно оформити висловлювання, але й у тому, як правильно дібрати аргументи, ствердити, заперечити, переконати співрозмовника. Прийом коментування надає можливості викладачеві з'ясувати, яким шляхом студенти засвоюють операції навчальної діяльності і вербалізувати ментальні процеси, які не можна спостерігати. Алгоритм дій будується за цільовим принципом у вигляді ланцюга суджень: «Щоб довести, що запропонований текст належить до публіцистичного стилю, слід переконати співрозмовника (студента) у цьому. А щоб переконати співрозмовника, слід скористатися правилами аргументації; щоб скористатися правилами аргументації, слід обґрунтувати думку; щоб обґрунтувати думку, треба дібрати аргументи. Аргументами можуть слугувати закони, правила, думки авторитетних осіб, отже, треба вибрати цитати (мовні засоби), увести їх у текст з метою доведення думки». На

основі такого алгоритму створюються висловлювання й комбінується текст.

На момент вступу до вищих навчальних закладів українське мовлення на рівні найпростіших текстових структур у студентів уже сформоване і становить значний набір неусвідомлюваних умінь і навичок. Окремі лінгводидакти вважають, що його підпорядкування логічному мисленню може відбуватися лише опосередковано, з опорою на мовне чуття. Тобто усвідомлену мовленнєву діяльність не слід розуміти як постійний логічний контроль над мовленнєвими актами. Навпаки, їхнє здійснення має відбуватися на основі мовного чуття, яке розуміємо «як чуттєве відображення мови, тобто як сукупність відчуттів, які безпосередньо відображають ті зв'язки й відношення, які характерні для мови як складної об'єктивної системи засобів взаємного спілкування людей» [33, с.19]. Викладач, який ігнорує цей факт, ніколи не зможе домогтися від своїх студентів високого рівня володіння мовою.

Аналізуючи навчальні плани і програми із «Сучасної української мови», «Української мови за професійним спрямуванням», «Методики навчання української мови», «Дитячої літератури з практикумом із виразного читання», ми з'ясували, що недоліком побудови навчальних планів педколеджів є дублювання тем різними дисциплінами. Наприклад, низка методичних питань із літературного читання вивчається відразу двома дисциплінами: методикою навчання української мови і курсом дитячої літератури з практикумом із виразного читання. Відбувається повторне вивчення одних і тих самих тем. Тому доцільно визначити кількість годин на вивчення кожного розділу і сформулювати чіткі вимоги до спеціальних компетентностей студентів. Причому, загальна кількість годин на вивчення тих чи інших методичних дисциплін у педколеджі має відповідати кількості годин, відведених на вивчення відповідних навчальних дисциплін у початковій школі.

Порівняння часу на вивчення дисциплін із філологічної підготовки за весь час навчання в педколеджі із кількістю годин у навчальному плані початкової школи з тих самих предметів, у яких випускники педагогічного коледжу застосовуватимуть спеціальні компетентності, дало можливість з'ясувати, що кількість годин на формування спеціальних компетентностей у студентів педколеджу не знаходиться у пропорційній залежності від кількості навчальних годин курсу, проведених учителем початкових класів у школі. Наприклад, співвідношення годин із сучасної української мови, літературного читання, математики в початковій школі і часом, який відводиться на вивчення методики навчання цих предметів у педколеджі знаходиться в пропорції 5:1; а для технологій, музики і фізичної культури – знаходиться в пропорції 2:1. Отже, найбільш потрібними знаннями і вміннями для молодшого школяра є трудові, фізичні навички й музична освіта.

Опитування керівників шкіл дало можливість визначити розташування навчальних предметів за ступенем труднощів проведення уроків для випускників педколеджу. Найскладнішими є уроки української мови, математики, літературного читання, природознавства, технології, образотворчого мистецтва, музики та фізичної культури. Отже, наше припущення, що проведення уроків сучасної української мови молодими вчителями викликає найбільшу складність, підтвердилося.

Таким чином, якість філологічної підготовки випускників педколеджів не завжди узгоджується з вимогами початкової школи. Тому на сьогодні студенти мають стати активними учасниками лінгвістичної підготовки, щоб навчальна діяльність була спрямована не на засвоєння певної сукупності знань і вмінь, а практично пов'язана з контекстом його майбутньої роботи, на основі активної текстової діяльності, оскільки текст є основою цього процесу.

Ми проаналізували підручники, якими користуються студенти коледжів у підготовці до занять із сучасної української мови, на предмет

організації текстотворчої діяльності. Проаналізований матеріал умістили в додатку 3.

Аналіз підручників показав, що автори доречно передбачили: наповнюваність основного тексту наскрізними (ключовими) поняттями і їхніми визначеннями («текст», «складне синтаксичне ціле», «абзац» та ін.), основними фактами щодо процесів текстотворення; характеристику основних мовних зв'язків (паралельний, ланцюговий зв'язки в складному синтаксичному цілому); характеристику основних теорій, матеріалів, які є основою для формування емоційно-цінносного ставлення до світу; характеристику основних способів діяльності, необхідних для засвоєння навчального матеріалу й самостійного здобування знань (як працювати з текстом); характеристику правил застосування знань, опис вправ, необхідних для виведення правил, узагальнень, для засвоєння теоретико-пізнавальної інформації, спеціальні елементи тексту, які слугують закріпленню, у тому числі узагальнювальному повторенню навчального матеріалу, висновки.

Усі підручники містять додаткові тексти, які охоплюють: уривки з художньої науково-популярної і мемуарної літератури, художні описи й розповіді, звертання, наукознавчі відомості, статистичні відомості, у тому числі у формі таблиць, списки, які деталізують основні ознаки явищ і понять, довідкові матеріали додаткового характеру (які виходять за рамки програми).

Елементи пояснювального тексту містять предметні відомості до розділів, примітки й роз'яснення, словники, пояснення до схем, узагальнювальні таблиці, списки умовних позначень, які використовує ця галузь знань, наприклад, ССЦ (складне синтаксичне ціле), список скорочень, які використовує підручник.

Ураховуючи той факт, що повідомлення знань може відбуватися як у розгорнутому вигляді, так і в згорнутому, аналізовані підручники містять макро- і мікротексти. У макротекстах інформація викладається доказово, з використанням прикладів, пояснень, міркувань, їхній обсяг значно перевищує обсяг мікротекстів, уміщених для повідомлення знань про окремі

способи діяльності (у вигляді правил, інструкцій, пам'яток тощо). Макротексти сприяють розвитку мислення студентів формують уміння міркувати; мікротексти здебільшого розвивають пам'ять (як механічну, так і логічну).

Орієнтація системи вправ на структуру мовленнєвої діяльності щодо формування комунікативних, текстотворчих умінь знайшла відображення в аналізованих підручниках, де виділено основні групи вправ: інформаційно-змістові – уміння визначати тему висловлювання, її межі, добирати матеріал до висловлювання (факти), розкривати тему, підпорядковувати висловлювання головній думці; структурно-композиційні – уміння добирати й систематизувати матеріал для тексту (слова, словосполучення, речення), уміння поєднувати речення тексту між собою, дотримуватися логіки викладу; мовні – уміння використовувати засоби мови відповідно до мети висловлювання; коригувальні – уміння вдосконалювати створений текст. До інформаційно-змістових вправ відносимо і вправи на осмислення меж теми висловлювання; обґрунтований добір заголовка до тексту; зіставлення текстів різних типів, смисловий аналіз.

Структурно-композиційні вправи – вправи на членування тексту на абзаци, структурні компоненти; складання плану, складання зачину або кінцівки тексту; спостереження над засобами міжфразового зв'язку в тексті; відтворення тексту певного типу мовлення; складання текстів певного типового значення за поданим зразком; редагування з метою усунення невиправданих лексичних повторів, одноманітних синтаксичних конструкцій.

Мовні (лексико- і граматико-стилістичні) вправи передбачають аналіз текстів; спостереження за вживанням мовних засобів у текстах наукового і художнього стилів; добір доречних виражальних мовних засобів під час створення тексту; добір мовних варіантів для якомога точнішого висловлення думки.

До контрольних вправ було віднесено вправи на аналіз текстів, усунення

недоліків у їхньому змісті, побудові й мовному оформленні.

Доречність пропонованої системи вправ пояснюється тим, що її застосування забезпечує орієнтацію процесу навчання продукувати тексти на структуру мовленнєвої діяльності, ураховує перспективність і наступність формування текстоворчих умінь.

Тренувальні вправи, завдання, запитання мають становити цілісну, взаємопов'язану і взаємозалежну систему. Але підручники містять недостатню кількість вправ, які допомагають попрактикуватись у застосуванні окремих мовних засобів, скажімо, фразеологізмів у художньому стилі чи офіційно-діловому (мовні штампи). Визначені типи вправ розташовані в різних розділах тільки в окремих підручниках їх виокремлено чіткими блоками (Шкурятяна Н. Г. Сучасна українська літературна мова. Модульний курс [Текст] : навч. посібник для студ. нефілол. спец. вищ. навч. закладів / Н. Г. Шкурятяна, С. В. Шевчук. - К. : Вища школа, 2007. – 823 с.; Дудик П. С. Сучасна українська мова [Текст] : завдання і вправи : навчальний посібник для студ. вищ. навч. закл. / П. С. Дудик, В. М. Литовченко. – 2-ге вид., стер. – К. : Академія, 2009. – 264 с.)

Наприкінці розділу (теми) підручники містять узагальнювальні запитання й завдання, які допомагають студентам пригадати основні положення теми, систематизувати набуті знання. Такі запитання, як правило, носять проблемний характер, привчають порівнювати виучувані явища, установлювати причинно-наслідкові зв'язки, тобто передбачають насамперед розвиток логічного мислення і – меншою мірою – пам'яті. З-поміж різних типів запитань і завдань переважають ті, які передбачають відтворення фактів та перетворення чи переформулювання: «Що називається текстом?», «Назвати основні ознаки тексту», «Що спільного і відмінного між складним синтаксичним цілим та абзацом?». Незначна кількість – творчо-образні й проблемні: «У чому «секрет» досконалого тексту?», «Який текст сприймається краще?».

Типовим недоліком є відсутність взаємозв'язків у межах дидактичного

блоку, коли завдання подаються без належного зв'язку з попереднім матеріалом: *«Прочитайте тексти, визначте типи ССЦ. Схарактеризуйте мовні засоби, що об'єднують речення в надфразну єдність»*. Перед цим не було тез, висловлювань, які характеризували б мовні засоби.

Важливо просто і точно вибудувати систему запитань. Цей вид роботи успішно застосовується під час створення текстів-описів (влучними запитаннями можна зацентувати визначальні риси предмета опису, виділити деталі, важливі для сприйняття і розуміння). Недоліком вважаємо надто узагальнено сформульовані запитання і завдання типу: *«Які почуття у вас викликало це висловлювання?»*; *«Що ви думаєте про цей твір?»* та подібні. Вони не допомагають мислити й аналізувати, тому дидактична цінність їхня невисока.

Недостатньо містять підручники теоретичного матеріалу для роботи з текстом, який був би виділеним окремим блоком. З метою глибшого і систематичного вивчення теоретичних відомостей про текст та формування вмінь створювати тексти різних типів і жанрів ми запропонували навчальний посібник *«Текст і його складники. Практикум»* [183] й апробували його в ході експериментальної роботи. Цей посібник у теоретичній частині містить огляд основних здобутків у галузі текстотворення. Докладно висвітлено теоретичні засади текстотворчої діяльності, що забезпечує теоретичну підготовку студентів з основ текстотворення. Практичний блок побудовано із вправ і завдань різного характеру. Основна мета запропонованих матеріалів – допомогти студентові оволодіти центральними поняттями курсу з розділу *«Текст і його складники»*, систематизувати матеріал, зорієнтуватися у складних питаннях сучасної науки про текст.

Аналіз структури моделі навчальної діяльності студентів педагогічного коледжу, дав можливість з'ясувати, що основою всіх її складників є текст як головний компонент навчання. Отже, текстова діяльність є провідною для студентів такого навчального закладу. У процесі вивчення основ тексту майбутні вчителі початкових класів повинні оволодіти вміннями аналізувати



основні складники тексту, застосовувати здобуті знання під час створення власних текстів різних типів і жанрів, ґрунтовно підготуватися до формування текстотворчих умінь учнів початкових класів.

На думку авторів Програми для вищих навчальних закладів I – II рівнів акредитації з дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням», уміння спілкуватися мовою професії сприяє успішному засвоєнню спеціальних дисциплін, підвищує ефективність праці, продуктивність виробництва, допомагає краще орієнтуватися в безпосередніх ділових контактах, а володіння українською (державною) мовою як найважливішим чинником національної самоідентифікації позитивно впливає на формування національно окреслених поглядів і переконань, забезпечує комфортне перебування мовної особистості в соціальному просторі [506]. Тому стандартизована мовна освіта, яка визначає своєю головною метою «формування комунікативної компетентності, що ґрунтується на знаннях, уміннях пізнавального і творчого типу, соціальних навичках, світоглядних переконаннях» [473, с. 123], покликана формувати у студентів вищих закладів освіти I-II рівнів акредитації стійку мотивацію до вивчення української мови як державної, забезпечити розвиток мовних інтелектуально-пізнавальних, комунікативно орієнтованих здібностей, усвідомлення і розуміння національних і загальнолюдських цінностей.

Нам імпонують думки Ф. Бацевича, Л. Мацько, Г. Сагач, які у своїх дослідженнях акцентують увагу на тісному взаємозв'язку комунікативної і професійної діяльності. Ф. Бацевич стверджує: «Життя і діяльність суспільства неможливі без спілкування людей, оскільки воно є необхідною умовою будь-якої діяльності» [31, с. 27]. Л. Мацько зауважує, що «будь-яка професійна діяльність потребує певних мовно-комунікативних умінь» [405, с. 2–3]. Г. Сагач акцентує увагу на тому, що досконало володіючи мовою як засобом комунікації, ділова людина зможе легше соціалізуватися, краще спілкуватися з колегами, посилить своє творче начало, зуміє уникнути

стресів, знайде оптимальні шляхи розв'язання проблеми, досягне поставленої мети, отримає задоволення від професійної діяльності, зуміє гармонізувати свої стосунки із суспільством [578.]. Дослідження науковців підтверджують думку, що формування професійної компетентності майбутнього комунікативно компетентного фахівця неможливе без формування українськомовної комунікативної компетентності студента вищого навчального закладу. Комунікативна компетентність ґрунтується на текстотворчій діяльності, оскільки таке поєднання забезпечується на основі створення текстів для передачі та збереження інформації.

Створюючи власний текст, студенти оволодівають навичками роботи з найважливішими мовними одиницями, власне текстами, оскільки саме вони виконують специфічні комунікативні завдання у структурі соціальної комунікації. Зазначимо, що в такому випадку поняття спілкування розглядається не тільки як засіб комунікації між окремими особами, а і як «засіб внутрішньої еволюції суспільства як цілого, як процес, за допомогою якого тільки й може відбуватися розвиток суспільства, тому що цей розвиток передбачає постійну динамічну взаємодію суспільства й особи» [451, с.12]. Це важливо усвідомлювати, оскільки саме сприймання, інтерпретація в процесі спілкування визначає релевантність критеріїв оцінки взаєморозуміння людей у різноманітних ситуаціях. Від ступеня цього взаєморозуміння залежить ефективність спільної матеріально-технічної діяльності членів суспільства, адекватність адміністративних, ідеологічних, політичних рішень, що схвалюються на різних рівнях соціальної організації суспільства і на текстовому зокрема.

Особливої уваги потребує робота з фаховими текстами, вона сприяє оволодінню професійно важливими знаннями, уміннями, навичками. Наприклад:

- Відредагувати речення, усунувши невинновдані повтори (тавтологію) та вживання зайвих слів (плеоназмів).

*Квіти вражали барвистістю веселкових барв. Я дружу і товаришую зі своїми друзями. У складі складного речення учні неправильно розставили розділові знаки. Нам усім потрібно краще працювати, щоб покращити наше життя. У читальному залі нашої бібліотеки читач завжди може прочитати цікавий матеріал. В школі на посаду вчителя початкових класів була вільна вакансія. Промовець промовляв слова урочисто і зрозуміло. У своїй автобіографії я описав своє життя. На вулиці яскраво зазеленіла зелень. Герой твору є новим героєм в цьому оповіданні. Це місто є одним із найзеленіших міст світу. Замовляйте квитки вже зараз! Кожна хвилина часу дорога. Хто мені скаже, які частини мови у нас є змінними? Про що це нам свідчить?*

- Підготувати самопрезентацію «Я – особистість і фахівець».
- Записати тези усного виступу «Фахові знання – гарант професійного успіху».
- Створити твір-міркування «Учитель – професія чи покликання».
- Замінити, де це потрібно, неправильно вжиті прийменники в поданому тексті граматично досконалим варіантом.

*Коли дитя йде до школи, критерієм істини для нього за багатьох випадків стає слово вчителя. І не лише бездоганне знання свого предмета, не лише педагогічна майстерність, досконалість педагогічних методів, а й словесно-естетичний рівень поданих знань формує юну особистість.*

*Тому дуже прикро, коли цей рівень недосконалий, коли вчитель байдужий перед своїм мовленням і мовленням учнів. З цього починаються дивні помилки дикторів, редакторів, авторів посібників, творчих і керівних працівників, інженерів, молодих матерів... У наш час говорять не лише за мовний етикет, а й за мовний стиль учителя.*

*У школі готується майбутній громадянин-творець матеріальних і культурних цінностей, людина активної позиції, грамотна, логічна, точна мова, вміння вибрати темп, тон мовлення, інтонацію бесіди, здатність не лише словом, а його змістом, естетикою вплинути на слухача повинні бути внутрішньою потребою нашого сучасника. Така потреба сформується,*

*якщо протягом десяти шкільних років попереду очей буде один з найавторитетніших прикладів культури мовлення.*

- Укласти доповідну записку про завершення роботи над темою, проектом, завданням тощо.

Отже, вправне мовлення забезпечується системою комунікативно-фахових вправ, що підкріплює мотив вибору професії. З огляду на це, проектування позитивної професійної мотивації є передумовою професійно спрямованої навчальної діяльності студентів. Опанування студентами педагогічного коледжу української мови на рівні професії сприяє поступовому долученню їх до кола професійних інтересів, якому притаманна своя мова спілкування. Адже професійна мова є критерієм і престижем професійної компетентності, формує тематику мовлення та ракурс сприйняття інших галузей знань.

З текстотворчою діяльністю пов'язана і наукова робота студентів, яка реалізує прагнення майбутніх фахівців зробити свій внесок у розв'язання соціальних і загальнонаціональних проблем. Окрім того, вона є споріднена з пізнавальною й особистісною мотивацією, яка проявляється у прагненні до пізнання і створення чогось нового; у бажанні зрозуміти якесь явище самостійно, зацікавити ним інших; створює інтерес до конкретного питання в науці; викликає бажання принести користь своїм відкриттям людству, залишити «слід в історії» завдяки публікації своєї роботи; отримати наукові звання; сприяє самореалізації і здійсненню творчого пошуку, самоствердженню у зв'язку з престижністю наукової роботи в суспільстві. Така робота спирається на текстову діяльність. Це інформаційний пошук, теоретичний аналіз та експеримент. Результати можуть бути представлені текстами у формі оглядових, теоретичних і експериментальних наукових статей, бібліографічних і реферативних оглядів, анотацій, які допомагають студентові усвідомити і конкретизувати інформаційний запит, зробити продуктивним не лише сам науковий пошук, але і його мовленнєве втілення – текст.

Основною структурною одиницею комунікації у вивченні філологічних дисциплін студентами педагогічного коледжу є текст, а саме навчальний текст. Водночас навчання студентів спрямовується на опанування основних характеристик тексту (навчального тексту) як комунікативного цілого, що слугує засобом і формою мовного вираження і закріплення інформації, яка передається через комунікативний акт.

Г. Зоммер під терміном «навчальний текст» розуміє текст, який використовується з навчальною метою. На думку вченого, роль основного повинен відігравати дидактичний критерій, а не лінгвістичний. Основним дидактичним критерієм навчального тексту Г. Зоммер вважає його функцію, що виявляється в породженні нових усних чи письмових текстів [272, с. 223–228].

Т. Кудрявцева зазначає: «Навчальний текст являє собою опрідечену ситуацію спілкування, необхідним компонентом якої є автор тексту і реципієнт (учень). За відношенням до викладача, навчальний текст є продуктом його діяльності, у якому втілено конкретну мету, яка відображає мету навчання. За відношенням до учня, навчальний текст є, по-перше, джерелом інформації, по-друге, об'єктом вивчення, по-третє, об'єктом розуміння» [344, с. 40]. Виходимо із широкого розуміння поняття «навчальний текст», вважаючи, що це такий текст, який є основним продуктом мовлення вчителя початкових класів під час навчального процесу, тобто в ситуації навчальної взаємодії з учнями, основною метою якого є подання і передавання інформації.

Навчальні тексти слугують меті навчання, яка детермінує зміст, структуру, композицію і стиль тексту. Навчальні тексти (первинні чи вторинні) фіксують уже ту систему знань, що склалася, загальноприйняті поняття й закони конкретної науки. Саме цим визначається ясність, доступність, чіткість, прозорість їхнього викладу.

Навчальний текст має специфічні (властиві тільки йому) функції: інформаційну (основною функцією навчального тексту є передавання

наукової інформації у стислому і систематизованому вигляді); активізаційну (навчальний текст активізує логічне мислення тих, хто навчається).

Основними характеристиками навчального тексту є: а) описовість (описова структура); б) інформативність (інформаційна структура); в) логічність (логічна структура).

Типологію навчальних текстів (лінгводидактичний підхід за Н. Гончаровою [145, с. 230–235]) залежно від змісту узагальнимо в таблиці 2.2.2.

**Таблиця 2.2.2**

**Типологія навчальних текстів**

№	Критерії	Типи навчальних текстів
1.	За способом викладу	Тексти-описи. Тексти-пояснення.
2.	За характером навчального й емоційного впливу	Тексти-символи. Тексти-провокації. «Культурологічні» навчальні тексти.
3.	За способом презентації	Навчальні тексти (образ: учитель). Навчальні тексти (образ: навчальна книга, комп'ютер).
4.	За прийомами результативності навчальної взаємодії (прийоми побудови навчальних текстів, спрямованих на досягнення високого ступеня засвоєння інформації).	Тексти-алгоритми. Тексти-тести.

Отже, автор класифікації пропонує поділяти навчальні тексти на такі типи: *тексти-описи* (описи та розповіді); *тексти-пояснення* (міркування і докази). *Тексти-описи* широко розповсюджені в навчальних посібниках лінгвістичного напрямку. Вони мають здебільшого дедуктивний характер викладу. *Тексти-описи* можуть бути класифіковані таким чином: опис

мовного явища; опис мовного процесу; опис способу словотворення; опис структурних особливостей мовних одиниць; класифікаційні описи.

За характером навчального й емоційного впливу на учнів / студентів пропонуємо такі типи навчальних текстів:

*Тексти-символи.* Посилаючись на словник лінгвістичних термінів [243, с. 224], зазначимо, що «символ – гр. *symbolon* – знак, розпізнавальна прикмета). Текстами-символами збагачено всі стилі мовлення. Для конфесійного стилю текстом-символом є, наприклад, молитва «Отче наш», для публіцистичного стилю властиві святкові, політичні гасла, які вважаються текстами-символами за перебігу визначених подій (національних свят, виборів, політичних акцій тощо).

У межах наукового стилю і, зокрема, науково-навчального підстилю мовлення, який є основним для дидактичної комунікації, з навчальною метою може бути використано тексти-символи, які належать до інших стилів. Наприклад, під час вивчення теми «Типи речень за метою висловлювання», а саме уточнення щодо розрізнення окличних і спонукальних речень, викладач може використати як матеріал для наведення прикладів такі тексти-символи: «Хай живе Україна!», «За добро, злагоду, мирне майбутнє!», «Любімо Батьківщину!», «Прославляймо українську націю – український народ!» тощо. Тексти-символи можуть бути використані на заняттях із сучасної української мови не тільки з метою навчання мови, а й з метою активізації пізнавальної діяльності студентів, створення на занятті атмосфери дидактичної взаємодії, активності, уваги і креативності. Такі тексти-символи виховують уміння слухати викладача, перебувати в ситуації постійної оптимізації на пошукову, дослідницьку і навчальну роботу. Наприклад, на етапі актуалізації опорних знань викладачеві важливо послуговуватися текстами-символами, які передбачають налаштування групи до роботи; на етапі переходу до вивчення нового матеріалу це можуть бути тексти-символи, які засвідчують уміння викладача підбити підсумки попереднього етапу, демонстрації послідовного викладу і

системної роботи в цілому. Наприклад: ...Протягом попередніх занять *ми звертали увагу... Нам вдалося... Сьогодні на занятті ми... Зверніть увагу на дошку... Основною темою заняття є... Відкриємо підручники...* тощо.

*Тексти-провокації* – підтипи тексту-розповіді, тексту-опису, – можуть мати місце на заняттях із предметів філологічного циклу з метою оптимізації проблемного викладу матеріалу, мета якого — актуалізувати знання студентів із лінгвістичної теми, розвивати мислення, викликати зацікавленість, активізувати увагу. Тексти-провокації можуть використовуватися викладачами під час опрацювання блоку «Самостійна робота». Основні вміння, які має продемонструвати викладач, будуючи і виголошуючи текст-провокацію, це насамперед уміння редагувати первинний текст, бездоганне опанування прийомів оперування лінгвістичними термінами, використання взаємозаміни термінів, які стосуються конкретного розділу мови. Наприклад, основним прийомом демонстрації текстів-провокацій є заміна декількох слів у визначенні: *«Антонімами називаються речення з протилежним граматичним значенням»*.

*«Соціокультурні» навчальні тексти.* На заняттях студентам пропонуємо навчальні тексти (можуть бути викладені як дидактичний матеріал, коментарі до творів тощо), за постійного послуговування якими у студентів відбувається розширення світогляду, загальної ерудиції, культури мислення, розвиток позитивних емоцій, формується асоціативне мислення, підвищується рівень рефлексії. Такі тексти виконують соціокультурну функцію, сприяють загальній енциклопедичній освіченості учнів, а це передбачає начитаність, компетентність в усіх галузях знань.

За способом презентації навчальні тексти є ті, що виголошуються на заняттях викладачем, і ті, що пропонуються для розгляду й аналізу в підручниках, посібниках, засобом комп'ютера тощо. Навчальні тексти: образ – викладач. Навчальний текст в умовах дидактичної комунікації презентується викладачем переважно в усній формі за допомогою методу



розповіді, підтипу мовлення – пояснення. Навчальні тексти: образ – навчальна книга – комп'ютер.

Отже, текстова діяльність у ході вивчення дисциплін філологічного спрямування є провідною і передбачає ефективне діяльнісне особистісно орієнтоване навчання студентів, зумовлене професійними потребами: тексти використовуються в навчальному процесі як засіб виявлення й оцінки якості засвоєння знань. Основною формою комунікації в актах дидактичної взаємодії є навчальний текст; упорядкування типології навчальних текстів дає можливість систематизувати основні методи і прийоми роботи над формуванням умінь майбутніх учителів початкової школи створювати, трансформувати, виголошувати різні типи навчальних текстів під час навчання української мови у початковій школі, що в цілому є показником їхньої професійної комунікативної компетентності.

## **2.2. Методичні підходи до вивчення розділу «Методика формування уявлень про мову і мовлення. Методика розвитку мовлення» у курсі навчання методики української мови в умовах педагогічного коледжу**

Аналіз теорії і практики навчального процесу в національній системі освіти крізь призму гуманістичної стратегії свідчить, що відбувається переоцінка призначення смислу функціонування цього процесу, його переорієнтація на особистість студента.

Власний досвід і спостереження за освітнім процесом вишу переконують, що й досі не вирішено низки суперечностей: між якістю лінгводидактичної підготовки випускників педагогічних закладів і результативністю їхньої самостійної педагогічної діяльності; між складністю професійних функцій сучасного педагога початкової ланки освіти і недостатньо сформованою здатністю комунікативно доцільно забезпечувати їх і творчо застосовувати текстотворчі вміння; між сучасними вимогами до формування вмінь створювати тексти різних видів і

жанрів учнями молодшого шкільного віку, до характеру й змісту лінгвометодичної діяльності з української мови вчителя початкової школи і чинною системою професійної освіти у вищих навчальних закладах. Це свідчить про те, що ефективність педагогічної праці нерідко знижується внаслідок невміння вчителя своєчасно подолати ускладнення, з якими він зустрічається у процесі професійної діяльності.

Аналіз Державного стандарту вищої педагогічної освіти зі спеціальності 5.01020202 Початкове навчання засвідчив, що на рівні державних нормативних документів, які регламентують діяльність вищої педагогічної школи, ставляться конкретні завдання, пов'язані з формуванням комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів у процесі фахової підготовки під час опанування методики навчання української мови.

Програму навчальної дисципліни «Методика навчання української мови в початкових класах» укладено на основі Галузевих стандартів вищої освіти України, Державного стандарту початкової загальної освіти (2011), Концепції мовної освіти, компетентнісного підходу як методологічної основи формування загальної початкової освіти.

Аналіз освітньо-професійної програми вищих навчальних закладів дає можливість говорити про єдність у підходах до опанування курсу «Методика навчання української мови» як у викладанні теоретичної, так і практичної частини дисципліни. У пояснювальній записці програми сформульовано мету курсу навчання української мови – забезпечити належний рівень теоретичних знань студентів із методики навчання української мови в початкових класах, а також практично-методичних умінь, необхідних для активної виробничо-професійної діяльності майбутніх учителів.

Ми проаналізували розділ «Методика формування уявлень про мову і мовлення. Методика розвитку мовлення», який містить методику роботи над формуванням текстотворчих умінь молодших школярів. У ході

наукової розвідки ми виявили і низку недоліків у змісті розділу програми, зазначеного вище: відсутня міждисциплінарна інтеграція; спостерігаємо дисбаланс між кількістю годин аудиторної і самостійної роботи; в окремих програмах лабораторні заняття винесено в самостійну роботу, що знижує вміння студентів виконувати аналіз і самоаналіз відкритих уроків; самостійна робота не завжди передбачає завдання для пошуково-дослідної роботи студентів, відсутня варіативність у завданнях; завдання для практичних занять не завжди спрямовано на застосування сучасних інформаційних технологій (комп'ютерна дидактика). Названі недоліки мають бути врахованими під час формування змісту підготовки майбутнього вчителя початкової школи.

Програма орієнтована на нову мету шкільної мовної освіти – формування й удосконалення вмінь і навичок учнів щодо володіння українською мовою в усіх сферах і видах мовленнєвої діяльності. Зміст дисципліни орієнтує підготовку фахівців на міжнародні стандарти, одним зі шляхів досягнення якої визнано запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу. Специфіка кожного розділу програми дає можливість викладачеві застосовувати різні форми організації навчальної діяльності майбутніх учителів: лекції, семінарські, лабораторні і практичні заняття.

Викладачі ВНЗ у курсі навчання методики української мови мають взяти до уваги те, що сучасний процес удосконалення змісту і методів навчання української мови в початковій школі ґрунтується на нових досягненнях лінгвістичної науки, зокрема на теорії тексту, а також психолінгвістики, предметом вивчення якої є закономірності сприйняття і породження висловлювань. Саме вони лягли в основу розвитку мовлення школярів. Теорія мовленнєвої діяльності послугувала поштовхом для нових досліджень мовленнєвого розвитку дошкільників, молодших учнів, підлітків; її ідеї, пов'язані з чотирма фазами зв'язного висловлювання, стали активно застосовуватися методистами і вчителями у навчанні української мови.

З орієнтацією на нову мету початкового курсу рідної мови – «забезпечити розвиток, удосконалення вмінь і навичок усного мовлення (слухання-розуміння, говоріння); навчити дітей читати і писати, працювати з дитячою книжкою, будувати зв'язні писемні висловлювання; сформувати певне коло знань про мову і мовні вміння; забезпечити мотивацію навчання рідної мови» – у методиці початкового навчання рідної мови постала необхідність змінити передусім структуру цього предмета [89, с. 12].

Комунікативна функція, яка нині стала провідною метою не тільки початкової, а й основної школи, є однією з найважливіших функцій спілкування. Вона охоплює різні форми і засоби обміну й передавання інформації, завдяки яким стає можливим узгодження різноманітних дій і взаєморозуміння людей у різних формах діяльності, зокрема в навчальній. Майбутній учитель початкових класів повинен уміти допомогти школярам усвідомити, що вони мають говорити і писати зрозуміло для інших, що існують спеціальні правила (норми), яких необхідно дотримуватись. А тому традиційних знань з фонетики і граматики недостатньо, щоб користуватися мовою як засобом спілкування. Для цього слід знати ще й найважливіші соціальні, ситуативні та контекстуальні правила і зважати на них. Існують норми комунікативної компетентності: *що саме? де? коли? як?* говорять і мають говорити люди в тих чи інших ситуаціях. Саме дотримання цих норм, окремих правил спілкування зможе забезпечити всім випускникам загальноосвітньої школи важливу для їхньої життєдіяльності загальну мовленнєву компетентність. Тому вчитель у доступній формі має ознайомити наймолодших школярів із цими правилами, навчити користуватися ними в повсякденному житті [89].

Навчальний матеріал курсу методики навчання української мови структуровано в шести логічно об'єднаних частинах – змістових модулях, а в межах кожного модуля визначено навчальні теми.

Шостий модуль «Методика формування уявлень про мову і мовлення. Методика опрацювання розділу «Текст»» містить елементи теорії тексту, яка

спирається на психологію мовлення, зокрема на теорію мовленнєвої діяльності (процес породження зв'язного висловлювання), лінгвістику тексту, механізми говоріння й аудіювання, на критерії культури мовлення; у розділі представлено роботу з розвитку мовлення на всіх рівнях – вимовному (фонетико-орфоепічному), лексичному, граматичному й текстовому. Вивчаючи розділ «Методика опрацювання розділу «Текст»», студенти мають усвідомити педагогічну значущість введення його в основу побудови початкового курсу української мови, лінгвістичні основи формування в молодших школярів мовленнєвих умінь і навичок, опанування методів і прийомів творчого підходу до роботи з текстом. Основні вимоги до опрацювання модуля: розкрити його зміст і завдання; схарактеризувати науково обґрунтовані й підтверджені досвідом принципи, методи і прийоми роботи зі школярами у рамках розділу; ознайомити студентів із системою вправ і методикою застосування їх під час вивчення мовних одиниць; показати форми підготовки вчителя до організації навчального процесу; забезпечити опанування молодшими школярами нових, сучасних підходів до роботи з текстами.

Змістове наповнення розділу передбачає засвоєння такого теоретичного матеріалу з теми «Формування уявлень про мову як найважливіший засіб людського спілкування між людьми. Методика опрацювання розділу «Текст»»: «Формування уявлень про мову як найважливіший засіб спілкування між людьми, система фонетичної, лексичної, граматичної (морфологічної й синтаксичної) підсистем; про зв'язок мови і мислення. Поступове усвідомлення одиниць мовної системи: звуків, морфологічних частин слів (морфем), слів, словосполучень, речень, тексту (зв'язного висловлювання). Робота над формуванням початкових уявлень про мовлення як процес практичного застосування знань з мови, як засіб спілкування. Вироблення в учнів навичок культурного мовлення і спілкування. Розкриття характерних особливостей двох форм мовлення – усного і писемного. Зміст програмових вимог із розділу «Текст».

Реалізація вимог програми в підручниках з української мови для 2-4 класів. Методика формування в учнів уявлень про текст у період навчання грамоти.

Методика роботи над засвоєнням учнями основних ознак тексту. Формування уявлень про текст як писемне або усне зв'язне висловлювання, якому властиві цілісність змісту, зв'язність викладу, структурна організація, завершеність. Методика навчання складати план, відтворювати зміст тексту за планом. Навчання школярів складати зв'язані висловлювання за зразком.

Формування вмінь визначати головну думку тексту, його тему; добирати заголовки до готового тексту; виділяти в тексті найважливіші для вираження думки слова; членувати текст на складові частини; відтворювати деформований текст; складати текст за опорними словами на задану тему, добирати заголовок та ін.

Ознайомлення з текстами різних типів (розповіддю, описом, міркуванням, інструкцією). Робота над практичним засвоєнням основних їхніх ознак, над формуванням уміння складати тексти-розповіді, описи, міркування.

Методика практичного ознайомлення з ознаками, наукового (пізнавального), художнього й розмовного стилів мови на основі зіставлення текстів.

Методика ознайомлення з деякими видами ділового мовлення (оголошення, запрошення, лист). Розвиток уміння самостійно складати і писати оголошення, запрошення, листи, укладати поради-інструкції до ігор, нескладних процесів, дій тощо».

Розділ «Методика розвитку мовлення» передбачає опанування такими теоретичними відомостями: «Зв'язне мовлення, особливості опанування ним молодшими школярами. Зміст роботи з розвитку мовлення. Способи організації навчання молодших школярів зв'язних висловлювань. Методика опрацювання програмового матеріалу з мови на основі

організації мовленнєвої діяльності учнів (комплексні вправи). Типи комплексних вправ та методика використання їх.

Прийоми навчання різних видів зв'язних висловлювань. Формування вміння орієнтуватися в умовах спілкування. Типи мовленнєвих ситуацій. Прийоми активізації мовленнєвої діяльності.

Типи завдань, спрямованих на розвиток умінь усвідомлювати тему й основну думку висловлювання.

Формування вмінь збирати матеріал для висловлювання, систематизувати зібраний матеріал (структурно-композиційні вміння), знаходити доцільні мовні і мовленнєві засоби для висловлювання (слово, речення, інтонація), редагувати власні висловлювання. Види творів і методика опрацювання їх.

Перекази в початкових класах, їхнє значення і дидактичні можливості. Види переказів (близький до тексту, вибіркового, стислий, із додатковим завданням), методика проведення різних видів переказу.

Методика навчання усних і письмових переказів. Методика навчання молодших школярів різних за формою і жанром висловлювань. Методика аналізу перевірених учителем творів і переказів».

Аналізуючи зміст лекційного матеріалу, спостерігаємо перевантаженість. Адже таку кількість програмового матеріалу потрібно викласти за чотири академічні години, ураховуючи стандартні вимоги до тексту лекції – 1 година – 0,4-0,5 д. арк. (16.000-20.000 знаків). Зважаючи на оновлений зміст програми з української мови для 1-4 класів, з-поміж вивчення текстів різних типів потрібно виокремити методику створення *есе*.

Програма передбачає проведення семінарського заняття «Методика розвитку мовлення учнів 1-4 класів» та лабораторного заняття «Методика проведення уроків розвитку мовлення».

Педагоги визначають семінар як вид навчальних занять, спрямований на поглиблення, розширення, деталізацію й закріплення теоретичного матеріалу. Семінарське заняття багато в чому подібне до бесіди. Проте

проблеми теоретичного і практичного характеру обговорюються більш ґрунтовно, усебічно і глибоко. Це колективний науковий пошук визначеної навчальної проблеми і шляхів її ефективного розв'язання. Учасники заняття аналізують проблему, виявляють причинно-наслідкові зв'язки, висувають шляхи її оптимального вирішення, відповідають на запитання і дискутують.

Семінарські заняття сприяють оволодінню фундаментальними знаннями, активізації пізнавальної діяльності студентів, формуванню самостійності суджень, умінню відстоювати власні думки, аргументувати їх на основі наукових фактів, допомагають розвивати логічне мислення, формувати переконання, оволодіти культурою толерантності, активно впливати на соціальне становлення особистості. Тому ефективність такої форми організації не викликає сумнівів. Але у зв'язку із практичним спрямуванням розділу, зазначеного вище, звичайно потребує і проведення практичних занять. Відсутність таких занять у цьому змістовому модулі впливає на те, що не завжди вдається організувати детальний розгляд студентами окремих теоретичних положень навчальної дисципліни і сформувати достатній рівень умінь і навичок у ході їхнього практичного застосування шляхом виконання відповідно поставлених завдань.

У структурі програми з методики навчання української мови домінує самостійна робота студентів, обсяг якої значно збільшився на сучасному етапі навчання. Дослідники, що займаються цією проблемою у вищій школі (С. Архангельський, М. Гарунов, І. Ільєсов, В. Ляудис, О. Молибог, Р. Низамов, Н. Нікандров, П. Підкасистий та ін.), укладають у термін «самостійна робота» різний зміст.

С. Архангельський [11] трактує поняття «самостійна робота» як самостійний пошук необхідної інформації, отримання знань, використання цих знань для вирішення навчальних, наукових і професійних завдань.

Для нашого дослідження продуктивною є думка В. Ляудис, що поняття «самостійна робота» слід розглядати як багатоаспектну діяльність, яка містить елементи творчого сприйняття й осмислення навчального



матеріалу в ході лекції, підготовки до занять, іспитів, заліків, виконання курсових і дипломних робіт і т. ін. [389].

Ми поділяємо думку О. Новикова, який вважає, що самостійна робота поєднує індивідуальну та групову навчальну діяльність, яка здійснюється на аудиторних і позааудиторних заняттях за завданнями викладача без безпосередньої його участі [447].

Позитивно оцінюючи кожне з визначень, самостійну роботу студентів розуміємо як індивідуальну та групову навчальну діяльність, яка здійснюється на аудиторних і позааудиторних заняттях за завданнями викладача без безпосередньої його участі.

Мета самостійної роботи в ході вивчення модуля «Методика формування уявлень про мову і мовлення. Методика опрацювання розділу «Текст»» – системне й послідовне засвоєння в повному обсязі навчальної програми з методики навчання української мови та формування у студентів самостійності для здобуття і поглиблення знань про формування текстотворчих умінь учнів, що сприятиме підвищенню конкурентоспроможності майбутніх фахівців на світовому ринку праці. Основними завданнями самостійної роботи з цього модуля є послідовне формування умінь і навичок ефективної самостійної професійної (практичної й науково-теоретичної) діяльності на рівні європейських і світових стандартів про текстотворчу діяльність молодших школярів.

Зміст самостійної роботи має бути спрямований на засвоєння знань, формування вмінь і навичок, закріплення, систематизацію, застосування для виконання практичних завдань і творчих робіт, виявлення прогалин у системі знань із предмета.

Ми проаналізували досвід викладачів коледжів і виділили такі види самостійної роботи в ході вивчення розділу «Методика формування уявлень про мову і мовлення. Методика опрацювання розділу «Текст»»: проведення пошуково-дослідної роботи в галузі текстотворчої діяльності молодших школярів із застосуванням набутих теоретичних і практичних знань; аналіз й

інтерпретація на основі сучасних науково-методичних концепцій окремих мовних, методичних і комунікативних явищ та процесів у галузі текстотворення з формулюванням аргументованих висновків; збір наукової інформації, підготовка оглядів, анотацій, складання рефератів і бібліографічних оглядів із тематики проведених досліджень; участь у наукових дискусіях і процедурах захисту наукових робіт різного рівня, виступи з доповідями й повідомленнями за темою проведеного дослідження; усне, письмове і віртуальне (розміщення в інформаційних мережах) подання матеріалів власних досліджень; самостійне поповнення, критичний аналіз і застосування теоретичних і практичних знань у галузі методики навчання української мови, зокрема організації роботи, для створення текстів молодшими школярами; методичний аналіз, коментування, реферування, узагальнення результатів пошуково-дослідних робіт із використанням сучасних методик, позитивного педагогічного досвіду, участь у роботі наукових колективів, зокрема творчих груп, де звітуються за пошуково-дослідну роботу з текстотвірної діяльності молодших шклярів.

Опитування студентів свідчать, що найскладнішими, але водночас і найцікавішими видами самостійної роботи, є робота з використанням методичних задач, творчих індивідуальних завдань. Вони дають можливість оперувати знаннями, здобутими, у тому числі, і в результаті самостійної роботи.

Наведемо приклади методичних задач до аналізованого змістового модуля:

1) Зазначте тип тексту, над яким будуть працювати учні (докладний переказ), визначте зміст орієнтування в умовах спілкування і мовленнєвої підготовки (4 клас)

*Українська мова – державна мова українського народу, наш державний символ. Вона разом із польською, словацькою, чеською, болгарською, сербською та іншими мовами належить до мов Європи. Ця сім'я мов є найбільш вивченою і поширеною. Цими мовами розмовляє більше половини*

населення земної кулі. Разом із російською і білоруською мовами українська мова утворює східнослов'янську групу мов (З підручника).

2) У зв'язку з вивченням якого матеріалу про текст у 4 класі може бути використано такий матеріал? Сформулюйте завдання до вправ.

1. Кілька років тому в Чигирині від сивої, спрацьованої за довге життя бабусі я почув зворушливу розповідь.

Бабуся сиділа на ослоні в своїй тісненькій хатині. А довкола неї, по стінах, барвисто цвіли рушники... Її тихий голос дзвенів чисто, ніби Холодноярський струмок:

— Жила в нашому містечку дівчина-красуня. Струнка, чорноброва, з тугою косою за плечима, знала безліч старовинних пісень і співала їх так, що навіть людина, яка й мови української не знала, – танула серцем, ронила щиру сльозу, бо вчувала в тих мелодіях, звичайнісіньких, буденних словах – красу душі народної (Сергій Носань).

2. Ми живемо в Україні, розташованій у центрі Європи. Україна – спільний дім для всіх народів, які її населяють. Ми любимо свою Україну і пишаємося нею. Любов до України називають патріотизмом.

3) Вивчаючи типи текстів з учням 2 класу, молодий учитель так побудував етап вивчення нового матеріалу:

Прочитайте тексти. Про що говориться в кожному тексті? У якому тексті про щось розповідається? У якому тексті є опис? Який текст містить міркування. Отже, є текст-розповідь, текст-опис, текст-міркування.

1. Ромашка росте у полі. Дівчата люблять плести віночки з ромашок. Ромашка символізує доброту, ніжність.

2. Ромашка – трав'яниста рослина. Рівна, висока з яскравою жовтою голівкою, в білих прозорих пелюстках.

2. Ромашка – корисна лікарська рослина. Вона лікує людину від застуди. Ромашка відмінний заспокійливий засіб, корисний для здорового сну і відпочинку. чашка чаю з ромашки на ніч, заспокоїть нерви, зніме напругу, прискорить засипання

А як вважаєте ви? Вас влаштовує таке пояснення? Запропонуйте власний варіант пояснення.

Аналіз самотійної роботи з модуля «Методика формування уявлень про мову і мовлення. Методика опрацювання розділу «Текст»» дає можливість з'ясувати, що досягти відповідного рівня підготовки майбутнього фахівця з визначеного модуля можна за умови, якщо: ранжувати завдання для самотійної роботи за рівнями складності; збільшити частку творчих завдань, які викликають не тільки пізнавальний інтерес, а й емоційний відгук, розуміння їхньої практичної значущості; у процесі занять учити студентів розкривати свої творчі здібності й пов'язувати інформацію із життям; вибір форм перевірки якості знань дає можливість перевести знання в переконання, стимулювати самотійну пізнавальну активність у контексті майбутньої професії й особистісного самовизначення, зокрема, складання тез, конспектування, виписки, складання анотацій, оглядів та ін.; створення позааудиторних наукових об'єднань з метою стимулювання дослідницького інтересу і відповідності дослідницьким потребам студентів: студентські наукові об'єднання, колективи, гуртки, методичні об'єднання, творчі групи і т. ін.; значущим в організації пошукової діяльності студентів є стимулювання інтересу студентів до роботи в мережі Інтернет та її методична організація, оскільки творча робота з матеріалами, які ще не опубліковані в наукових виданнях, буде високо оцінюватися, і їхня діяльність стане свого роду науковим пошуком; така форма навчальної діяльності не обов'язкова для всіх, участь у ній передбачає, по-перше, технічні навички і можливості, по-друге, готовність і здатність студентів працювати з новою проблемною інформацією.

Отже, у ході виконання завдань для самотійної роботи студенти набудуть досвіду взаємодії зі школярами під час проведення лабораторних робіт. У процесі такого навчання розвиваються комунікативні вміння майбутніх учителів, формуються вміння конструювати навчальну інформацію, розробляти плани навчальних занять; у майбутніх учителів

формуються навички самостійної професійної діяльності, відповідальність у прийнятті педагогічних і методичних рішень.

Досвід доводить, що найоптимальнішим у навчанні студентів є поєднання фронтальних форм роботи із груповими й індивідуальними за максимально можливого використання двох останніх. Невід'ємною частиною фронтальної форми навчання є класичні словесні (розповідь, пояснення, бесіда, робота з конспектом, книгою, навчальна дискусія тощо) і наочні (ілюстрація, демонстрація) методи, представлені як способом безпосереднього контакту з аудиторією, так і в текстово-графічному вигляді, а також в аудіо-, теле- та мультимедіасередовищі, що надає безмежні можливості для вдосконалення традиційного методичного забезпечення. Водночас, у практиці роботи ефективним є чималий арсенал прийомів, які значно посилюють комунікативний потенціал лекційного, семінарського чи практичного заняття («провокування», «генерування ідей», обмін запитаннями між викладачем та студентами, робота з текстовими опорами, вікторини, візуалізація, активізувальні паузи, розроблення схем, заповнення таблиць тощо).

Індивідуальна форма навчання дає можливість всебічно врахувати індивідуальні особливості та здібності студента, надати йому свободу вибору змісту початкових завдань, способів і часу виконання їх, забезпечити можливості для творчості. Методами організації індивідуальної роботи можуть бути індивідуальні навчально-дослідні завдання, навчальне проектування, виконання творчих робіт, індивідуальне тестування, аналіз текстів, рефлексія власної текстотворчої діяльності тощо.

Уважаємо найбільш продуктивною у плані підготовки майбутніх учителів початкових класів групову (кооперативну) форму, тобто модель організації навчальної діяльності, що передбачає навчання майбутніх педагогів, об'єднаних спільною метою, у малих групах. Ця форма легко поєднується з традиційними формами і методами і дає змогу організувати нове, порівняно з традиційним, навчально-виховне середовище, яке

характеризується зміною якості соціальних стосунків студентів між собою та з викладачами, які набувають ознак співпраці. Оптимальною, на нашу думку, є комунікація в малих групах зі стабільним або змінним складом (3-7 осіб), що створює сприятливі умови для взаємодії студентів, їхнього спілкування, соціалізації, саморозвитку, рефлексії. Істотною перевагою таких форм навчання є можливість застосування комплексних методик навчання, а саме: пояснювально-ілюстративного методу, ділових та рольових ігор, мікрОВикладання, кейс-методу, проектної технології, моделювання фрагментів педагогічної діяльності вчителя в початковій школі; різноманітних інтерактивних методів (мозковий штурм, диспут, дискусія, евристична бесіда, опрацювання дискусійних питань, відеоконференція, метод тренінгу тощо), проблемного, кооперативного навчання (кооперуються різні завдання, знання, погляди, соціальні ролі), навчання у співробітництві (спільні завдання, ролі, знання), колективно-групового навчання тощо.

Парна форма навчальної роботи зі студентами (робота в парах «студент-студент», «викладач-студент», «броунівський рух», «термінологічний диктант» та ін.), також допомагає розширити можливості комунікативно-стратегічного середовища вищого навчального закладу, оскільки завдання різного типу розв'язуються в ході їхнього обговорення, взаємного консультування, коригування, взаємоконтролю і взаємооцінки навчальної діяльності, прийняття спільних узгоджених рішень тощо.

Важливу роль у розвитку інтересу до організації текстотворчої діяльності молодших школярів відіграють нестандартні форми навчання (заняття у формі шоу, аукціону, конкурсу, подорожі, пізнавального рингу, педагогічного театру, телепередачі тощо).

Активні методи вчені поділяють на індивідуальні і групові. До групових методів відносять дискусійні (групова дискусія, круглий стіл, «мозкова атака» та ін.), ігрові (рольова, ділова, імітаційна гра), тренінги. Особливо ефективними є групові дискусії, диспути, дебати, полеміки, у

ході яких студенти шукають шляхи вирішення проблеми, публічно сперечаються, висловлюють різні погляди, мобілізують уміння розуміти один одного, пропонують нові ідеї, публічно сперечаються, (висловлюють різні погляди, мобілізують уміння розуміти один одного, пропонують нові ідеї), учаться майстерності аргументації, доповнюють один одного, засвоюють техніки групової комунікації, колективно знаходять правильний спосіб розв'язання питання.

Упровадження таких форм навчання має практичну спрямованість, оскільки передбачає опертя на життєвий та навчальний досвід студентів, сприяє підвищенню їхньої мотивації, створює підґрунтя для формування текстотворчої компетентності майбутніх учителів початкових класів.

І. Зимня класифікує засоби навчання за чотирма аспектами: 1) роллю в навчально-виховному процесі; 2) адресатом; 3) каналом зв'язку; 4) пов'язані з використанням техніки [266]. Традиційно використано в дослідженні такі засоби, як підручники, навчальні посібники, довідники, словники, а також наочні (таблиці, опорні конспекти, схеми, інтелект- карти, моделі, графіки, діаграми, твори образотворчого мистецтва, фотографії, репродукції) та технічні (теле-, відео-, мультимедіа-, аудіотехніка, кінопроектор, телевізор, сучасна комп'ютерна техніка, інтерактивна дошка та ін.).

Для дослідження важливим є детальний аналіз підручників, у яких відображено вивчення матеріалу з модуля «Методика формування уявлень про мову і мовлення. Методика розвитку мовлення». Результати проведеного аналізу узагальнено в таблиці 2.2.3.

Таблиця 2.2.3

**Аналіз підручників і посібників, у яких відображено вивчення матеріалу з модуля «Методика формування уявлень про мову і мовлення. Методика розвитку мовлення»**

<b>Бібліографічний опис підручника</b>	<b>Теоретичні відомості з розділу «Методика формування уявлень про мову і мовлення. Методика розвитку мовлення» (кільк. стор.)</b>	<b>Матеріал, присвячений вивченню розділу «Текст» (кільк. стор.)</b>
Методика викладання української мови / С. І. Дорошенко, М. С. Вашуленко, О. І. Мельничайко та ін. ; за ред. С. І. Дорошенка. – К. : Вища школа, 1996. – 415 с.	349-415	367-402
Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення в початковій школі / Вашуленко М. С. – Київ : Освіта, 2006 – 268 с.	98-136	109-136
Методика навчання української мови в початковій школі. Навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / За наук. ред. М. С. Вашуленка. – К. : Літера, 2010. – 364 с.	307-358	334-358
Варзацька Л. О. Методика розвитку зв'язного мовлення молодших школярів : посібник для вчителів, студентів педінститутів та педучилищ / Л. О. Варзацька, Л. М. Шевченко. – Житомир : СМП «Житомир–Рікопресреклама», 1995. – 128 с.	3-19	19-128
Варзацька Л. О. Навчання мови та мовлення на основі тексту / Л. О. Варзацька. Кам'янець-Подільський : Абетка, 2001. – 112 с.	112	112



Каніщенко А. П. Уроки розвитку зв'язного мовлення в початкових класах / А. П. Каніщенко – К.: Рута, 2000. – 128 с.	3-6	7-128
--	-----	-------

Аналіз підручників і посібників з методики навчання української мови, зокрема, відомості про формування текстотворчих умінь учнів засвідчує, що змістове наповнення матеріалу достатнє. Автори посібників спрямовують підготовку майбутніх фахівців на те, що, спираючись на тексти, у яких виучувані мовні явища є типовими, учитель має можливість на всіх етапах формування мовних понять вести спостереження за взаємодією фонетичних, лексичних, словотворчих, граматичних явищ у зв'язних висловлюваннях, вчити школярів добирати слова, речення з огляду на мету й умови спілкування.

Зосереджено увагу на мовленнєвому розвитку учня, що є головним інструментом, за допомогою якого він встановлює контакт із довкіллям, завдяки якому відбувається соціалізація дитини. У молодшому шкільному віці закладаються основи культури мислення, мовлення і спілкування, розвиваються комунікативні здібності, пізнавальна активність, образне творче мислення. Саме початкова школа покликана сформувати в учнів інтерес до краси й мудрості живого слова, його значущості у житті людини. Мовленнєва компетентність є однією з провідних базисних характеристик особистості. А своєчасний і якісний розвиток зв'язного мовлення — важлива умова повноцінного мовленнєвого розвитку учня. Тому майбутній учитель початкової школи має ґрунтовно володіти технологією уроку української мови, знати шляхи здійснення мовно-мовленнєвої освіти молодшого школяра, способи застосування пошукових та репродуктивних методів, систему організації словесної творчості молодшого школяра.

Як переконує системний аналіз, названі підручники і навчальні посібники, зокрема, навчально-методична література минулого століття, не забезпечують сучасних вимог до викладання аналізованого розділу, вони не

достатньо зорієнтовані на формування комунікативних умінь молодшого школяра.

Відповідно до освітньої галузі «Мови і літератури» Державного стандарту початкової загальної освіти вивчення української мови передбачає розвиток усного і писемного мовлення учнів, їхнє вміння користуватися мовою як засобом спілкування, пізнання, впливу (мовленнєва змістова лінія). З цією метою розвиваються й удосконалюються усі види мовленнєвої діяльності, якими учні оволоділи в дошкільному віці (слухання-розуміння; діалогічне, монологічне мовлення), а також формуються й удосконалюються види мовленнєвої діяльності, пов'язані з писемним мовленням (читання вголос і мовчки, робота з дитячою книжкою, письмові види робіт). Але проаналізовані підручники і навчальні посібники містять недостатній методичний матеріал, який у ході роботи над текстами з молодшими школярами має пов'язувати всі види мовленнєвої діяльності.

Недостатньо проілюстровано практичний курс, зокрема текстами соціокультурного спрямування. Одним із ефективних засобів, який може допомогти молодому поколінню в частковому розв'язанні проблеми національного відродження, є засвоєння знань у ході реалізації змістових ліній, особливо соціокультурної. Соціокультурний розвиток молодшого школяра має перебувати в полі зору вчителя на кожному уроці української мови. Увага до виховної мети уроку повинна бути не меншою, ніж до навчальної і розвивальної. Адже багатий духовний світ дитини, різнобічна ерудиція й орієнтація в реаліях життя допоможуть молодшому школяреві адаптуватися в соціальному середовищі, яке його оточує, знайти своє місце і реалізуватися.

Не висвітлено в підручниках і посібниках сучасні підходи до формування текстотворчих умінь молодшого школяра. Розвиток інформаційного суспільства значною мірою забезпечується якісною освітою, основними завданнями якої є: підготовка учнів до життя і професійної діяльності у високорозвиненому технологічному середовищі, формування готовності до

прийняття інформаційно обґрунтованих рішень, розвиток умінь ефективно використовувати інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ). Завдяки сучасним ІКТ з'являється можливість підвищувати якість освіти, запроваджувати нові методи навчання і виховання, успішніше і швидше адаптуватися до навколишнього середовища і соціальних змін, що відбуваються в ньому, отримувати необхідні знання для сьогодення і майбутнього.

Нині у змісті програми для початкової школи зазначено, що учні 3 класу замість тексту-міркування вчаться працювати з жанром *есе* з метою заохочення до вільного висловлювання своїх думок [458]. Такий вид роботи спрямовано насамперед на активізацію навчально-пізнавальної діяльності, розвиток творчого потенціалу особистостей та продуктивного, критичного мислення молодшого школяра. Але сучасні методичні джерела не містять рекомендацій, як працювати з таким текстовим жанром: типологія, етапи роботи, тематика.

У сучасному інформаційному суспільстві є потреба в педагогах-професіоналах, які володіють високим рівнем розвитку професійної компетентності, інформаційної культури, конкурентоспроможності. ІКТ в початковій освіті в органічному поєднанні з традиційними засобами навчання і виховання підвищують якість навчання, сприяють розвитку творчої особистості.

Ми поділяємо думку Л. Лазаревої, що інформаційна культура вчителя – це частина культури особистості, детермінована сферою професійно-педагогічної діяльності, охоплює інформаційний світогляд та інформаційну компетентність, яка транслюється в освітній процес, визначає якість інформаційно-освітніх продуктів і спрямована на формування інформаційної культури учнів [361]. Слід узяти до уваги, що провідними способами педагогічної діяльності вчителя початкових класів із формування інформаційної культури є: здійснення комп'ютерного моделювання з

молодшими школярами; організація ігрового моделювання ситуацій; налаштування проектної діяльності школярів.

Досліджуючи сучасний стан навчання мов у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах, Л. Карташова, І. Полянничко, О. Пшеничникова, Н. Сороко, Д. Рождественська визнають, що вчителі й викладачі зустрічаються з такими проблемами у професійній діяльності: зниження мотивації студентів до навчання; суперечності між обмеженою кількістю навчального часу і вимогами, висунутими до формування мовленнєвих навичок; зростання обсягу інформації, який потрібно дати студентові на фоні скорочення кількості годин; необхідність урахування психофізіологічного розвитку студентів і їхніх індивідуальних здібностей до навчання; відставання розвитку методики навчання як науки від сфери застосування її викладачами; формалізм у знаннях студентів; низький рівень можливостей студентів у застосуванні мов у повсякденній комунікації як в усній, так і письмовій формах; недостатня сформованість умінь і навичок. У процесі розв'язання цих проблем викладачі змушені шукати нові ефективні методи і форми навчання. Значні додаткові резерви підвищення ефективності навчання мов відкриває застосування ІКТ.

На сьогодні практично немає таких сфер діяльності, де не використовувалися б інформаційні технології. Технічна реформа суспільства відбувається дуже динамічно. Освітній процес також реформується, адже школа, ВНЗ – це мікромоделі суспільства. Реформується суспільство – реформується освіта. Інформаційно-комунікаційні технології стають невід'ємною частиною нашого життя, й уникнути їхнього впливу на навчання неможливо. Інформаційні технології в навчанні – потужний засіб підвищення продуктивності розумової праці, вони є тим інструментарієм, який дає змогу педагогам якісно змінити методи своєї роботи, повніше розвивати індивідуальні здібності студентів, посилити міждисциплінарні зв'язки, диференціацію навчання, здійснювати постійне динамічне оновлення організації навчального процесу.

Шляхами впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у професійно спрямовану підготовку є змістовне наповнення компонентів інформаційного середовища: технічне середовище (персональні комп'ютери студентів або комп'ютерний клас); програмоване середовище і сукупність стандартних програм комп'ютерного користувача, Інтернет); предметне середовище (моделювання цілісних фрагментів педагогічної діяльності); методичне середовище (інструкції, алгоритми, методичні рекомендації щодо взаємодії викладачів і студентів засобами ІКТ, порядок використання, оцінка ефективності тощо).

Така структура інформаційного середовища не тільки обумовлює основні підходи до визначення інформаційних технологій: з одного боку, – це технічні засоби роботи з інформацією (технічне і програмоване середовище), з іншого боку, – дидактичний процес, здійснюваний інформаційними методами (предметне і методичне забезпечення). Отже, пов'язані між собою технічні засоби і дидактичний процес у системі, створюють інформаційне середовище підготовки майбутніх учителів початкових класів. Інформаційно-дидактичне забезпечення є незаперечним складником роботи фахівця вищого навчального закладу.

Особливе місце серед предметів із фахової підготовки майбутнього вчителя початкових класів належить методиці навчання української мови. Предметне середовище полягає у моделюванні студентами фрагментів уроків у початковій школі з використанням інформаційно-комунікаційних варіантів, розвиток умінь організації роботи класу за допомогою ІКТ. Це дає можливість використовувати різні форми наочності, які сприяють різним способам організації й представлення теоретичного матеріалу у вигляді таблиць, схем, опорних конспектів тощо. З'являється можливість демонструвати не лише статичну інформацію, але й різні мовні явища в динаміці з використанням кольору, графіки, ефекту мерехтіння, звуку, піктографії, «оживлення» ілюстрацій і т. ін. А це якісно новий рівень

застосування пояснювально-ілюстративного матеріалу та репродуктивних методів навчання.

Отже, виходячи із зазначеного, можна зробити висновок, що підручники і посібники з методики навчання української мови, зокрема, розділи, присвячені навчанню молодших школярів роботи з текстом, мають недостатній методичний потенціал для реалізації комунікативного спрямування вивчення курсу української мови учнями початкових класів, формування у них текстотворчих умінь. Тому на часі є необхідність у значному оновленні навчально-методичного супроводу з методики навчання української мови в початкових класах як засобів формування вмінь молодших школярів створювати тексти різних типів і жанрів, забезпечення й удосконалення лінгвометодичної підготовки майбутнього фахівця.

Аналіз теоретико-методичних досліджень, присвячених методичним аспектам розвитку мовлення молодших школярів доводить думку, що в низці наукових робіт розглянуто проблему, зазначену вище. Але вони мали різнопланову проблематику, у жодній із них не інтегровано підготовки студентів педагогічного коледжу до формування у молодших школярів текстотворчих умінь.

Увагу українських учених привертає мовно-комунікативне середовище, у якому реалізуються процеси мовленнєвої діяльності, де текст є складником цільової домінанти навчання української мови [20; 104; 133; 422; 455; 467; 478; 707]. У дослідженнях здійснено оригінальні спроби цілісного науково-теоретичного осмислення феномена текстотворчої діяльності, науково-методичних основ роботи з текстом у процесі професійної підготовки в контексті комунікативного підходу.

Принагідно згадаємо докторську дисертацію Л. Паламар, у якій вона вперше в українській лінгводидактиці визначає теоретичні засади розвитку мовної особистості студента (1997). Дослідження теоретично обґрунтувало й окреслило основні аспекти характеристики підготовки майбутнього фахівця, у якого сформовано структурний (формування різних структурних

рівнів мови – фонетичного, лексичного, граматичного); комунікативний (формування навичок опанування мови в її комунікативній функції, розвиток зв'язного мовлення, двох форм мовленнєвого спілкування – діалогу і монологу); когнітивний, пізнавальний (формування здібності до елементарного усвідомлення явищ мови і мовлення) аспекти мовної особистості.

О. Глазова у кандидатській дисертації «Перспективність і наступність у формуванні текстотворчих умінь в учнів початкових і 5 класів загальноосвітньої школи» (1999) подає науково обґрунтовану й експериментально перевірену методику навчання п'ятикласників будувати тексти, яка, будучи зорієнтована на всі фази мовленнєвого акту, сприяє реалізації принципів перспективності і наступності у формуванні текстотворчих умінь. Методика навчання п'ятикласників створювати зв'язні висловлювання спирається на відпрацьовані в початкових класах текстотворчі вміння і спеціально розроблену систему вправ [133].

В. Бадер у дослідженні «Взаємозв'язок у розвитку усного і писемного мовлення молодших школярів» (2004) уперше науково і практично обґрунтувала систему взаємозв'язаного навчання усного і писемного стилістично диференційованого зв'язного мовлення молодших школярів, яка відображає зміст і форми педагогічного впливу на процес формування у молодших школярів культури усного і писемного мовлення з урахуванням екстралінгвістичних й інтралінгвістичних факторів; розробила методику навчання усного і писемного мовлення у функціонально-стилістичному аспекті: зміст, форми, методи і прийоми, система вправ [20].

Актуальність дослідження Н. Янко «Формування стилістичних умінь учнів 3-4 класів у процесі роботи над текстами різних типів» (2011) зумовлена, по-перше, соціальною значущістю проблеми володіння мовою як засобом спілкування, пізнання і впливу, необхідністю подальшого вдосконалення методики навчання молодших школярів української мови; по-друге, важливістю і необхідністю поліпшення стилістичної грамотності

учнів; по-третє, недостатньою розробленістю проблеми в теоретичному і практичному аспектах [707].

Дослідження «Методика мовленнєвого розвитку учнів 1–2 класів на засадах взаємодії різних видів мовленнєвої діяльності», виконане О. Вишник (2012) присвячене методиці розвитку мовлення учнів із опорою на взаємодію різних видів мовленнєвої діяльності, зокрема, зміст, форми, методи і прийоми, система вправ [104; 105].

Т. Михасюк у роботі «Мовленнєвий розвиток молодших школярів у процесі позакласної народознавчої роботи» (2012) установила наявність значного пізнавального і виховного потенціалу в народознавчих матеріалах для забезпечення мовленнєвого розвитку та формування національно-мовленнєвої особистості. Дослідження дало змогу окреслити і науково обґрунтувати напрями позакласної народознавчої роботи з розвитку мовлення молодших школярів [422].

Н. Перхайло у дисертації «Формування текстотвірчої компетентності старшокласників у процесі профільного навчання української мови» (2013) визначила складники текстотвірчої компетентності старшокласників: текстотвірчі знання, уміння, навички, досвід текстотворення, ціннісні ставлення й особистісні якості, готовність (здатність) створювати висловлювання різних типів [477].

У дослідженні «Теоретико-методичні засади формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів» М. Оліяр (2016) розкрито сутність і структуру феномена «комунікативно-стратегічна компетентність майбутніх учителів початкових класів», класифіковано комунікативні стратегії майбутніх учителів початкових класів за функціями педагогічного спілкування та жанрами педагогічного дискурсу [454].

Зазначимо, що в дисертаційних працях розглядалися окремі аспекти методичної роботи в початкових класах над з текстами різних типів і жанрів. Зокрема, є роботи, присвячені виражальним засобам художнього тексту на уроках російської й української мов, а саме: формування творчого ставлення



до слова в молодших школярів емоційно-експресивними мовними одиницями (О. Орлова); лексико-фразеологічний аналіз тексту як умова мовленнєвого розвитку учнів (С. Сисоєва); робота над естетичною функцією слова (Г. Кулаєва); метафоричне мовлення молодших школярів (О. Шумкіна); робота над зображувально-виражальними засобами синтаксису на уроках російської мови в 5 класі (Т. Потьомкіна); розвиток образного мовлення учнів (Т. Мельник); формування мовленнєвої компетентності учнів під час засвоєння виражальних засобів української мови (І. Варнавська); самостійна робота в системі підготовки майбутніх учителів початкових класів до навчання української мови (І. Нагрибельна); методика опрацювання науково-навчальних текстів (О. Андрієць).

Відзначаючи важливість, змістовність і перспективність викладених у дослідженнях даних, їхню науково-методичну значущість, слід при цьому зазначити, що в методиці навчання української мови залишається недостатньо дослідженою проблема підготовки майбутнього вчителя початкових класів до формування текстотворчих умінь у молодших школярів; до внутрішніх чинників відносимо освітньо-професійну програму підготовки майбутнього фахівця початкової школи, яка засвідчує, що діюча система професійної підготовки та зміст навчальних курсів орієнтується на динаміку всебічно розвиненої особистості, показником освіченості якої є вміння створювати тексти різних типів і жанрів та володіння методикою навчання цього учнів початкових класів; проведений аналіз дає можливість переконатися у відсутності курсів (спецкурсів) у межах яких координуються лінгвістичні, професійно-комунікативні вміння й навички студентів, дають змогу кваліфіковано здійснювати підготовку до формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів. Тому в рамках дослідження підготовлено і введено у шкільну практику спецкурс за вибором «Формування в учнів початкових класів умінь працювати з текстом»; на часі підготовка вищими закладами освіти комунікативно компетентної особистості, яка володіє переконливим словом і вміє навчати ефективного усного і писемного спілкування.

## Висновки до другого розділу

1. Увесь процес філологічної підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах педагогічного коледжу ми умовно поділили на кілька взаємопов'язаних етапів: *допрофесійний* (у загальноосвітньому навчальному закладі), *актуалізаційний*, *навчально-інформаційний* на ступені молодшого спеціаліста (навчання в педагогічному коледжі) і *післявузівський*.

2. Аналізуючи структуру навчальної діяльності студентів педагогічного коледжу спеціальності 5.01010102 Початкова освіта, ми з'ясували, що основою всіх її складників є текст як головний компонент навчання. Ефективність текстотворчої діяльності зумовлена ґрунтовною підготовкою з предметів філологічного циклу, зокрема із «Сучасної української мови» та «Української мови за професійним спрямуванням», яка передбачає засвоєння сукупності знань, умінь, навичок, опанування яких дає можливість учителям початкових класів навчати молодших школярів української мови в загальноосвітніх закладах різних типів і умінь текстотворення зокрема.

3. Філологічна підготовка випускників педколеджів недостатньо узгоджена з вимогами початкової школи. Тому на сьогодні навчальна діяльність студентів коледжів має бути спрямована не тільки на засвоєння відповідної сукупності знань і умінь, а й практично пов'язана з контекстом майбутньої роботи, на основі активної текстової діяльності, оскільки текст є основою цього процесу. Навчальні тексти (первинні чи вторинні) фіксують ту систему знань, яка склалася, загальноприйняті поняття і закони конкретної науки.

4. Комплексний аналіз наукової і методичної літератури, присвяченої питанням підготовки майбутнього вчителя початкових класів до формування текстотворчих умінь в учнів засвідчує, що державні стандарти початкової освіти передбачають комунікативне спрямування в навчанні української мови, методики навчання української мови студентів

педагогічних коледжів, зорієнтовані на формування комунікативно компетентної особистості молодшого школяра.

5. Вивчення й аналіз шкільної програми з української мови для початкової школи і програми з методики навчання української мови засвідчує, що наявні помітні суперечності між якістю професійної підготовки до роботи з текстом випускників педагогічних закладів і результативністю їхньої самостійної педагогічної діяльності; між складністю професійних функцій сучасного педагога і недостатньою сформованою здатністю їхнього творчого використання випускниками педагогічних вузів. Це свідчить про те, що ефективність формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів нерідко звужується через невміння вчителя своєчасно подолати ускладнення, з якими він зустрічається у процесі професійної діяльності.

6. Сучасна лінгводидактична підготовка майбутнього вчителя початкових класів до формування в учнів текстотворчих умінь спрямована на перехід від педагогічного традиціоналізму до нових форм і методів навчання, орієнтованих на формування творчої особистості, яка вміє поєднувати в різних варіантах теоретичні знання, наукові здобутки з вирішенням питань, які виникають на практиці; підвищення творчої активності студентів під час аудиторних занять шляхом упровадження ІКТ, що підвищує показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти. Визначення лінгводидактичних підходів у підготовці майбутніх учителів початкових класів до формування в учнів 1-4 класів текстотворчих умінь дає можливість прогнозувати подальшу діяльність у цьому напрямі: визначити структуру, зміст, критерії й показники сформованості в учнів умінь текстотворення; з'ясувати показники сформованості текстотворчої компетентності майбутніх учителів початкових класів — чинника формування текстотворчих умінь в учнів.

Матеріали, що увійшли до розділу, опубліковані автором у наукових статтях [161], [165], [168], [179], [183], [193], [194], [198], [200], [202].

### РОЗДІЛ 3.

## ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ЛІНГВОДИДАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ ДО ФОРМУВАННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ТЕКСТОТВОРЧИХ УМІНЬ

### 3.1. Концептуальна модель підготовки майбутніх учителів до організації текстотвірчої діяльності молодших школярів в умовах компетентнісного підходу

На сьогодні вагомого значення набуває проблема лінгводидактичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до формування в учнів текстотвірчих умінь, оскільки його діяльність пов'язана з фаховою поліфункціональністю, багатопредметністю, розгалуженістю художньо-творчої й емоційно-комунікативної сфери взаємодії з учнями, високим рівнем діалогічності й референтності в стосунках із ними, духовно-моральною насиченістю змісту освіти, де усний і письмовий текст є провідним засобом вираження цих особливостей.

З наявного спектра характеристик поняття «професія» (від лат. *proffesio* – говорити публічно, повідомляти про свою справу) оберемо визначення, запропоноване у словнику професійної освіти: «вид трудової діяльності людини, яка володіє комплексом спеціальних теоретичних знань та практичних навичок, набутих у результаті фахової підготовки, досвіду роботи» [511, с. 276].

Відповідно довідники подають синонімічні поняття до цього слова «фах», «спеціальність», «кваліфікація». Визначення цих понять подано в довідниках (див. таблиця 3.1.1).

*Таблиця 3.1.1*

#### Синонімічні поняття до слова «професія»

Професія	Фах	Спеціальність	Кваліфікація
«вид трудової діяльності	«вид заняття, трудової	«вид заняття в межах однієї	«ступінь придатності, підготовле-

<p>людини, яка володіє комплексом спеціальних теоретичних знань та практичних навичок, набутих у результаті фахової підготовки, досвіду роботи» [511]; «рід занять, трудової діяльності, що вимагає певних знань і навичок та є для когонебудь джерелом існування; фах, спеціальність, ремесло, кваліфікація» [446].</p>	<p>діяльності, що вимагає певної підготовки і є основним засобом існування; професія, спеціальність, кваліфікація» [446]</p>	<p>професії» [593]; «окрема галузь науки, техніки, мистецтва й т.ін.; сфера чиєїсь діяльності або вивчення чогонебудь; основна кваліфікація; професія, фах розм., улюблена справа, заняття, у якому хто-небудь виявляє вміння, хист» [446]</p>	<p>ності до якого-небудь виду праці; фах, спеціальність» [446]; «уміння або якість, необхідна для виконання конкретної роботи» [725]; «комплекс тренінгів, апробацій і тестувань, що дають можливість людині видати диплом, присудити ступінь у кінці такого навчання» [667]. 1) «ступінь професійної підготовки працівника, наявність у нього знань, умінь, необхідних для виконання ним певного виду роботи»; 2) характеристика певного виду роботи, що встановлюється залежно від її складності, точності і відповідальності; 3) характеристика предмета, явища». [511].</p>
--	--	--	---

Отже, поняття «кваліфікація» у традиційному розумінні будемо розглядати як рівень, умову підготовленості фахівця до праці, де, на нашу думку, основною структурною одиницею спілкування є текст як комунікативне ціле, що слугує засобом і формою мовного вираження та

закріплення інформації, яка передається через комунікативний акт. Високий рівень володіння вміннями, необхідними для виконання певної роботи трактується як професіоналізм [561]. У нашому дослідженні можемо говорити про *текстотворчий професіоналізм*, тобто володіння текстотворчими вміннями, які детермінують зміст, структуру, композицію і стиль тексту в навчанні учнів початкових класів.

Аналіз досліджень учених у площині методичної діяльності (О. Анісімова, Р. Боданова, О. Кочетова, О. Лебедєва, Т. Гущина) дає можливість розглядати лінгвометодичну компетентність як найважливіший компонент професійної компетентності та встановити залежність розвитку цієї компетентності від якості діяльності.

На підставі аналізу різних підходів учених до визначення лінгвометодичної компетентності та спираючись на освітньо-кваліфікаційну характеристику і освітньо-професійну програму підготовки молодшого спеціаліста з української мови в галузі початкового навчання, лінгвометодичну компетентність тлумачимо як здатність учителя продуктивно вирішувати професійні завдання в галузі мовної освіти молодшого школяра на основі системи знань з української мови, методики навчання української мови, усвідомлюючи метапредметну функцію рідної мови і її статус як національно-культурного феномену; сформованість ціннісних орієнтацій педагога як людини з високою духовно-моральною культурою; готовність і прагнення до професійного самовдосконалення і сприйняття позитивного науково-методичного досвіду в галузі навчання української мови.

Аналіз науково-методичної літератури, змісту чинних навчальних планів і програм з методики української мови, сучасної української мови дає можливість виділити такі складники лінгвометодичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів: інформаційний (здатність майбутнього вчителя сприймати, усвідомлювати і запам'ятовувати науково-методичну інформацію з різних джерел (наукової літератури, електронних

посібників, Інтернету)), самостійно здобувати нові знання про лінгвістичні і лінгводидактичні категорії; мотиваційний (зацікавлення майбутнього вчителя проектуванням власної методичної підготовки); інформаційний (рівень сформованості у вчителя вмій і навичок отримання, оброблення і використання інформації у процесі методичної підготовки на сучасному теоретико-методологічному рівні); комунікативний (уміння налагоджувати і проектувати педагогічно доцільні взаємовідносини); соціальний (усвідомлення соціальної важливості власного методичного розвитку); логічний (інтегрована здатність аналізувати, синтезувати, порівнювати, зіставляти, протиставляти, пояснювати науково-методичну інформацію про тенденції і закони розвитку лінгвістики і лінгводидактики); особистісний (здатність розвивати індивідуальні здібності й таланти, самореалізовуватись, виявляти власну ініціативу щодо організації і проведення практичних, лабораторних занять, педагогічного спостереження за навчальним процесом у загальноосвітніх навчальних закладах різних типів, різних видів практик); спеціальні методичні (уміння вчителя визначати мету навчання); змістовий (здатність визначати зміст навчання); проектувальний (проектувати освітній процес); рефлексивний (обґрунтування ефективності обраних методичних підходів); моніторинговий (здатність відстежувати результати навчання), лінгвістичний (володіння знаннями з мови як суспільного феномену і знакової системи, її розвиток, будову і функціонування; застосування української мови на основі літературних норм; збагачення лексичного запасу; формування здібностей щодо аналізу мовних фактів з фонетики, лексикології, фразеології, морфології, синтаксису, стилістики; осмислення зв'язків між різними лінгвістичними науками); комунікативний (уміння визначати зміст роботи з формування в учнів умінь використовувати мову як засіб спілкування, сприймати усне і писемне мовлення (аудіювання, читання), відтворювати (говоріння), самостійно продукувати усні і письмові висловлювання різних жанрів, стилів та типів мовлення); аксіологічний (здатність використовувати

національні, загальнолюдські, духовні цінності і на кращих зразках художніх текстів навчати інших виразно читати, грамотно писати, уміло й доречно висловлюватись, бути чемним і вихованим, виховувати ціннісні орієнтації та використовувати досвід емоційно-ціннісного ставлення до дійсності); креативний (уміння майбутнього вчителя опанувати педагогічну інноватику й активно використовувати на заняттях з лінгводидактики інновації щодо реалізації принципів, методів, форм і засобів навчання; діагностувальний (здатність виявляти рівень підготовки учнів з української мови, добирати практичні завдання, складати тести й проводити контрольні заходи для перевірки навчальних досягнень учнів з української мови); технологічний (уміння чітко і виразно висловлювати думку, знати закони техніки мовлення: правильна постановка дихання, розвиток голосу, чіткої і зрозумілої дикції, нормативної орфоспії).

У Галузевому стандарті вищої освіти зазначено, що спеціальність «Початкова освіта» передбачає підготовку вчителя початкових класів, який володіє знаннями, уміннями, навичками, прийомами навчання всіх предметів початкового циклу та вміло використовує їх під час виконання педагогічних, навчально-виховних і науково-методичних завдань. Учитель початкових класів проводить роботу з виявлення і розвитку здібностей учнів, формує їхню культуру усного і писемного мовлення, розвиває необхідні навчальні вміння і навички, усі форми мислення, виховує любов до навчальної діяльності, залучає молодших школярів до різних видів особистої і суспільно корисної діяльності [123; 124]. Дуже важливо враховувати в цій характеристиці той факт, що вона віддзеркалює ціннісні орієнтації, гармонію професійних знань, комунікативних і морально-психологічних можливостей, характеризує вихованість майбутнього вчителя, уміння висловлювати думки, дотримуватись етичних норм спілкування, оскільки опанування майбутнім фахівцем культури мови і мовленнєвого етикету під час текстотворення є передумовою ефективності фахової й особистісної комунікації, лінгводидактичної підготовки.



У визначенні вимог до вчителя початкових класів користуються передусім освітньо-кваліфікаційною характеристикою (ОКХ), що є державним нормативним документом, у якому узагальнено зміст освіти: відображено мету освітньої і професійної підготовки, визначено місце фахівця у структурі господарства держави та вимоги до його компетентності, інших соціально важливих властивостей і якостей. Цей стандарт узагальнює вимоги до змісту навчання фахівців відповідної спеціальності: визначенні первинних посад випускників; формулюванні об'єкта і мети освітньої і професійної підготовки; розробленні та корегуванні освітньо-професійної програми підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційних рівнів (молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр); розробленні засобів діагностики рівня освітньо-професійної програми підготовки фахівця; визначенні змісту навчання в системі перепідготовки та підвищення кваліфікації; атестації випускників та сертифікації фахівців; укладанні договорів або контрактів щодо підготовки фахівців; професійній орієнтації здобувачів фаху; визначенні критеріїв професійного відбору; прогнозуванні потреби у фахівцях відповідної спеціальності та освітньо-кваліфікаційного рівня й під час планування їхньої підготовки; обґрунтуванні переліку спеціальностей та спеціалізацій вищої освіти; визначенні кваліфікації фахівців; розподілі й аналізу використання випускників спеціальності «Початкова освіта» [123; 124].

Зважаючи на окремі аспекти ОКХ, можемо стверджувати, що головним об'єктом її вираження є реалізація текстотворчої компетентності у системі підготовки фахівця, оскільки засвоєння майбутніми фахівцями соціального досвіду, відображеного у змісті освіти, відбувається значною мірою шляхом навчальних текстів та пов'язаних із ними позатекстових компонентів, текст є провідним компонентом підручників з основ наук, у ньому реалізуються в органічній єдності змістові й процесуальні аспекти навчання.

Орієнтація на майбутню професійну діяльність дає змогу студентам виокремлювати істотні аспекти освітнього процесу; усвідомлювати процес

навчання як результат інтеграції окремих дисциплін; визначати місце і функції окремого навчального предмета в загальній структурі професійної підготовки, де знання процесів текстотворення є провідною характеристикою. Особливою характеристикою майбутнього фахівця є *професійний педагогічний досвід* – це система педагогічних знань, умінь і навичок, способів здійснення творчої педагогічної діяльності, емоційно-ціннісних ставлень, здобутих у процесі практичної навчально-виховної роботи. Значущість процесу управління формуванням професійного досвіду майбутніх учителів початкових класів з метою підготовки їх до формування текстотворчих умінь в учнів зумовлена необхідністю подолання низки наявних суперечностей: між сучасними потребами суспільства у лінгводидактичній підготовці вчителів початкових класів, зокрема в умінні оформляти свою думки усно і письмово, що забезпечуватиме реалізацію гуманістичної парадигми освіти, та недооцінкою цього процесу в сучасній системі вищої педагогічної освіти; між високим рівнем вимог до текстотворчої компетентності майбутнього вчителя початкових класів і необхідністю докорінної зміни характеру взаємин між усіма учасниками навчального процесу в підготовці педагогічних кадрів до відповідних змін; між необхідністю формування професійного досвіду майбутніх учителів у галузі текстотворення з метою підготовки до формування текстотворчих умінь школярів і недостатньою методичною базою з цієї проблеми.

Процес формування професійного досвіду в галузі підготовки до навчання текстотворення молодших школярів є неперервним і здійснюється у процесі вивчення циклу гуманітарних та професійно орієнтованих лінгводидактичних дисциплін, а також на всіх етапах професійного становлення фахівців із дотриманням наступності у змісті, формах і методах навчання.

Аналіз державних стандартів вишівської педагогічної освіти і програм із сучасної української мови, методики навчання української мови показав, що в них не закладено вимоги спеціального і цілеспрямованого формування у

майбутнього вчителя початкових класів готовності до професійної текстотворчої діяльності з урахуванням усіх її специфічних особливостей. Це створює суперечності між: а) традиційними підходами до формування професійної комунікативної і текстотворчої компетентності майбутнього вчителя 1-4 класів і незадоволеністю сучасним суспільством результатами його лінгвометодичної підготовки; б) усвідомленням у професійному освітньому середовищі значущості лінгводидактичної компетентності вчителя початкової школи і недостатньою увагою, яка приділяється у процесі вишівської підготовки майбутнього вчителя, до усвідомленої текстотворчої діяльності.

У контексті зазначених суперечностей усвідомлюється проблема: які необхідні й достатні методичні умови підготовки до професійної текстотворчої діяльності вчителя початкових класів як компонента його лінгводидактичної, комунікативної та текстотворчої підготовки в системі навчальної парадигми педагогічних знань?

Наукові дослідження з проблем формування особистості педагога, визначення шляхів підвищення його професійної спрямованості, створення умов для формування професійно значущих якостей майбутнього вчителя висвітлено в працях О. Абдулліної, І. Беха, І. Зязюна, Н. Кузьміної, В. Лозової, В. Сагарди, В. Сластьоніна, Г. Троцько та ін.; сучасні підходи до професійно-педагогічної підготовки вчителя та підвищення його кваліфікації досліджували Л. Дудіна, А. Єрмола, І. Жуковський, Н. Клокар, Н. Комаренко, Ю. Мальований, В. Маслов, Л. Мітіна, І. Осадчий, О. Остапчук, Н. Протасова, О. Сидоренко, Л. Хоружа, В. Шарко та ін.; окремі питання щодо інноваційних освітніх технологій підготовки вчителя розглянуто у працях С. Гончаренка, А. Вербицького, М. Касьяненка, С. Клепка, В. Чорного та ін.; фундаментальні основи оновлення системи професійної підготовки педагогів вищої школи висвітлено у працях Н. Гузій, Н. Протасової, В. Семиченко, В. Тесленко.

Аналіз літературних джерел, практичного досвіду показує, що вчитель початкових класів має бути готовий до виконання науково-методичної, соціально-педагогічної, виховної, культурно-просвітницької, проектувальної професійної діяльності й самоосвіти.

З-поміж умов, які забезпечують ефективність професійної підготовки студентів педагогічного коледжу спеціальності 501010201 Початкова освіта як культуромовних особистостей і компетентних фахівців, найважливішою є фахова готовність як особистісна психологічна якість, що впливає на позначення «стану мобілізації всіх психофізичних систем людини, який забезпечує ефективне виконання певних дій» [514, с. 331].

Вивчення досвіду науковців з проблем готовності, аналіз психолого-педагогічних досліджень з професіографії [269; 438; 568; 569] дали можливість дійти висновку, що така готовність є складним соціально-психологічним утворенням, яке містить у собі комплекс мотиваційно-оцінних якостей особистості, професійно-педагогічних (лінгводидактичних) знань, умінь і навичок. Окремо можемо виділити серед цих складників і формування текстотворчих умінь, які є важливим процесом у ході навчання молодших школярів, оскільки текст є комунікативною одиницею навчання, а освітній процес відбувається в умовах безпосереднього мовленнєвого спілкування шляхом обміну текстами в усній або письмовій формах. Окрім комунікативних умінь, робота з текстом сприяє формуванню логічних і лінгвістичних умінь, що характеризуються розвитком мислення і мовним чуттям (наприклад, умінь: виділяти істотні і неістотні ознаки предмета; групувати ознаки, явища і факти; виділяти основну та деталізовану інформацію у змісті тексту; робити висновки зі спостережень; узагальнювати факти, бачити ключові слова тексту й т. ін.). Формування багатьох комунікативних, логічних, лінгвістичних умінь школярів відбувається у процесі роботи з текстом, який становить основу дидактичного матеріалу, за допомогою якого учні засвоюють відповідні знання.

Низький ступінь володіння текстотворчими вміннями гальмує засвоєння учнями шкільних знань у повному обсязі. Прогалини в знаннях призводять до зниження мотивації навчання і прогресування неуспішності з навчальних предметів.

Провідним копонентом фахової готовності вчителя початкових класів є лінгводидактична. Компонентами лінгводидактичної готовності виступають мовно-мотиваційний, комунікативно-інформаційний (змістовий), операційно-компетентнісний (діяльнісний), контрольно-регулювальний, результативно-рефлексивний.

Мовно-мотиваційний компонент готовності надає всьому процесу лінгвометодичної підготовки (навчально-виховній діяльності, пошуково-дослідній роботі, педагогічній практиці) усвідомленого, цілеспрямованого характеру, виховує педагогічну захопленість як фактор творчої підготовки. Важливе значення при цьому набувають такі якості особистості майбутнього вчителя, як любов і повага до української мови, гордість за неї, любов до дітей, задоволеність від успіху вихованців і колег, глибина гуманітарних, лінгвістичних (особливо знань про текст, його ознаки, структуру, стилістичні й жанрові особливості), літературних знань, висока філологічна, педагогічна культура, здатність до рефлексії, саморозвитку, самовдосконалення і творчості, великодушність, відповідальність, комунікабельність, благородство, скромність, чесність, відвертість, доброта, толерантність, терпіння, здатність до співпереживання, оптимізм, патріотизм, широта ерудиції, досконале володіння сучасними методами і прийомами навчання, розуміння психолого-педагогічних основ виховання учнів, вимогливість, принциповість, наполегливість, дисциплінованість у роботі та ін.

Комунікативно-інформаційний компонент готовності сприяє свідомому засвоєнню відповідної сукупності знань, які є складниками лінгвістичної, мовної, комунікативної, фольклорної, літературної, культурознавчої, педагогічної, психологічної, методичної, інформаційної, дослідницької компетентностей. У цьому компоненті текст виступає інформаційним каналом.

Операційно-компетентнісний (діяльнісний) компонент готовності спрямований на вдосконалення вмінь, необхідних для педагогічної діяльності. Складниками цього компонента є вміння і навички оперувати набутими знаннями у професійній діяльності. Найважливішою умовою ефективної підготовки фахівця є розвиток його пізнавальної активності, творчих задатків, обдарувань, творчого й критичного мислення. Саме творча мовленнєва діяльність є своєрідним показником високого рівня опанування текстотворчої компетентності. Під творчою мовленнєвою діяльністю майбутнього фахівця розуміємо вільне використання кожним студентом у різних комбінаціях лексичного багатства та мовних виражальних засобів під час текстотворчої діяльності.

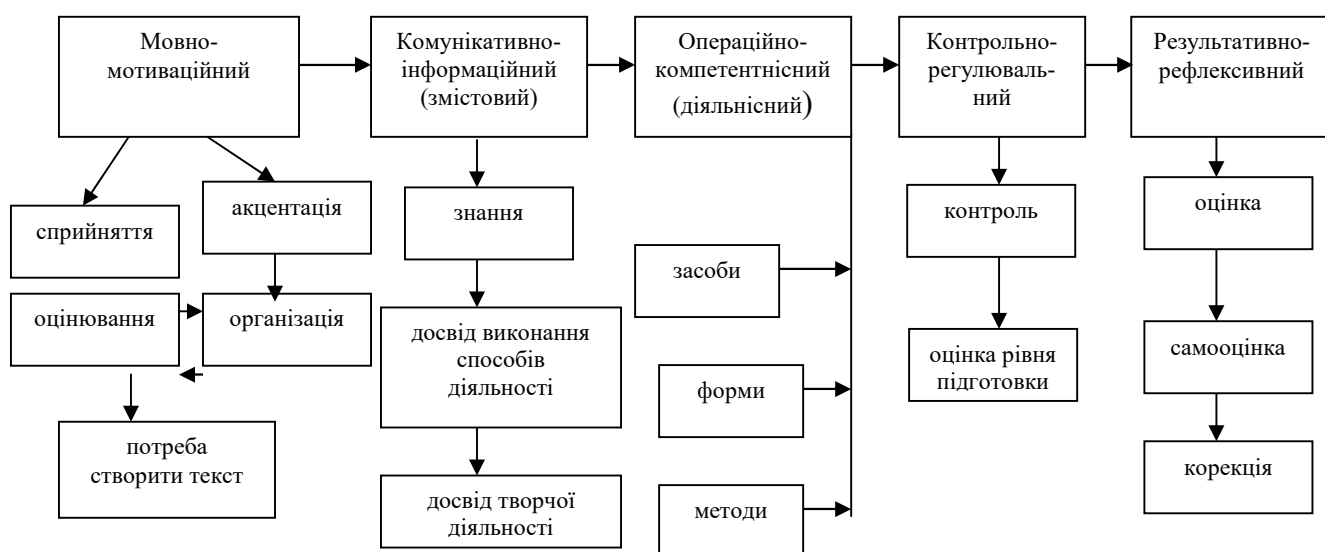
Операційно-компетентнісний компонент готовності спрямований також на опанування методології, методики і практики пошуково-дослідної діяльності; набуття вмінь здійснювати наукові пошуки в галузі мовознавчих, літературознавчих, українознавчих, методичних дисциплін, використовуючи різноманітні методи наукового дослідження; удосконалення вмінь користуватися необхідною науковою, довідковою, методичною літературою, виданою українською й іноземними мовами; формувати навички виконання самостійних спостережень над роботою учнів, учителя на уроках української мови в початковій школі; користуватися інструментарієм пошуково-дослідної роботи; володіти навичками роботи збирача й оброблення інформації, у т. ч. комп'ютерної.

Контрольно-регулювальний компонент виявляється в моніторингу досягнутих результатів, зіставленні їх із метою функціонування моделі як навчального процесу в цілому, так і окремих структурних компонентів. Контроль і самоконтроль забезпечують функціонування зворотного зв'язку між викладачем та інформацією про якість поетапного розв'язання завдань навчання, ступінь труднощів, рівень засвоєних знань і вмінь, типові недоліки. Контрольно-регулювальний компонент забезпечує внесення, у разі потреби, відповідних коректив у процес підготовки фахівця і забезпечує відповідність

рівня професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи державним вимогам (у нашому дослідженні в галузі текстотворення).

Результативно-рефлексивний компонент є завершальним у процесі формування і розвитку текстотворчої компетентності з української мови майбутнього педагога початкової школи. Він передбачає оцінку педагогами й самооцінку студентами досягнутих у процесі навчання результатів, визначення рівня їхнього особистісного і професійного розвитку, дієвості як усього дидактичного процесу, так і окремих його компонентів, сформованості мотивації навчально-пізнавальної діяльності, установлення відповідності текстової компетентності визначеним освітнім завданням, виявлення причин відхилень, проектування нових завдань з метою усунення виявлених прогалин у знаннях й уміннях. Ми узагальнили складники і змістове наповнення готовності майбутнього вчителя початкових класів до формування текстотворчих умінь в учнів 1-4 класів у таблиці (додаток І).

Усі компоненти процесу лінгводидактичної підготовки, що у своїй сукупності забезпечують прогнозований результат, ми розглядаємо в закономірному взаємозв'язку. Узагальнену взаємодію цих компонентів для підготовки до формування текстотворчих умінь у молодших школярів представлено у рис. 3.3.1.



**Рис. 3.3.1. Узагальнена взаємодія компонентів процесу лінгводидактичної підготовки до формування текстотворчих умінь молодших школярів**

Мотивація діяльності – досить складне утворення, яке містить різні види спонукань: власне мотиви, потреби, інтереси, прагнення, мету, настанови, ідеали. Поняття «мотив» у науковій літературі означає спонукання до діяльності, пов'язаної із задоволенням потреби суб'єкта; сукупність зовнішніх і внутрішніх умов, які стимулюють розвиток активності суб'єкта та її спрямованість. *Мовно-мотиваційний компонент* підготовки до текстотворчої діяльності учнів початкових класів передбачає формування емоційно-особистісного ставлення до текстотворення (потреба створення тексту), педагогічної теорії та позитивного досвіду, створення умов для розвитку педагогічного мислення студентів, опанування професійних якостей, знань, умінь, необхідних для успішного здійснення навчання створювати тексти різних типів. Необхідність забезпечення мотивації навчання спонукає до вибору оптимальних методів. Установлено, що реалізація мовно-мотиваційного складника підготовки в навчальному процесі ВНЗ відбувається передусім за умови створення на заняттях, зокрема з методики навчання української мови, ситуацій розмірковування й успіху. Організація більшості лекцій проблемного характеру, семінарів і практичних занять у формі дискусій, рольових тренінгів має допомогти викладачам виховати в кожного студента ставлення до себе як до діяча, прагнення оволодіти знаннями й уміннями діяча (мотиваційний складник підготовки). Процес опанування зазначених знань і вмінь є когнітивним й операційним складниками професійної підготовки.

Лінгводидактична підготовка майбутніх учителів початкової школи до формування текстотворчих умінь учнів вимагає глибокого осмислення законів текстотворення, лінгвістичних знань про текст та його ознаки, специфіки взаємодії суб'єктів комунікації; державних документів про мету і завдання вивчення розділу «Текст» учнями, сучасних підходів до навчання, історії розвитку підходів до формування текстотворчих умінь, психологічних особливостей молодших школярів, напрямів навчання, змісту, методів і форм організації навчання української мови в початкових класах, специфіки



роботи вчителя початкової школи та напрямів його діяльності, позитивного педагогічного досвіду. Тому *комунікативно-інформаційний (змістовий)* компонент технології охоплює соціально-педагогічні, психолого-педагогічні, лінгвістичні і методичні знання.

*Операційно-компетентнісний (діяльнісний)* компонент визначає і характеризує основні засоби, форми і методи діяльності як викладача, так і студентів, спрямовані на ефективне досягнення визначених метою підготовки до формування в учнів текстотворчих умінь. Опанування студентами педагогічним інструментарієм формування текстотворчих умінь відбувається за допомогою різних засобів: пояснення учителя, психолого-педагогічної та методичної літератури; педагогічної преси; відеозаписів позитивного педагогічного досвіду тощо. Ефективність підготовки майбутніх учителів досягається й шляхом упровадження різних форм організації навчальної роботи (проблемна лекція, бінарна лекція, лекція-візуалізація, лекція із попередньо запланованими окремими помилками, лекція-конференція, лекція-консультація, семінар-диспут, семінар-запитань-відповідей, семінар-конференція, практичне заняття- ділова гра, практичне заняття-розв'язування методичних задач, заняття-захист творчих робіт та ін.)

Основу *контрольно-регулювального компонента* складають емпіричні методи, методи контролю і самоконтролю. Саме ці методи мають допомогти відстежити, проаналізувати і відкорегувати результати щодо готовності майбутнього вчителя до формування текстотворчих умінь молодшого школяра. Контроль здійснюється за допомогою усних, письмових, лабораторних та інших практичних робіт, заліків й екзаменів, опитування.

Основу *результативно-рефлексійного компонента* становить моніторинг. У нашому дослідженні планується здійснити моніторинг готовності майбутнього вчителя до формування текстотворчих умінь молодших школярів. Результативно-рефлексивний передбачає оцінку педагогами і самооцінку студентами досягнутих у процесі навчання

результатів, установлення відповідності їх навчальним завданням, знаходження причин тих чи інших прогалин у знаннях.

Спираючись на погляди О. Дубасенюк [232] щодо підготовки майбутніх педагогів до педагогічної дії, ми виділи етапи підготовки майбутнього вчителя початкових класів у педагогічному коледжі до формування текстотворчих умінь дітей молодшого шкільного віку.

Перший етап – орієнтувальний або чуттєво-образний (1-2 курси), на якому відбувається інтегрування професійного досвіду в контексті життєвого і соціокультурного (формування мотиваційної сфери, потреби в професійно-педагогічній діяльності, чуттєво-образне сприйняття діяльності вчителя). Він передбачає ознайомлення з особливостями роботи вчителя початкових класів. Студенти розпочинають вивчати психолого-педагогічні дисципліни і включаються в перші види педагогічної практики.

Другий етап – основний або практичний (3 курс) полягає в поглибленні професійних знань щодо діяльності вчителя початкових класів в оволодінні вміннями текстотворення. Тут студенти оволодівають синтезом психолого-педагогічних знань та методикою роботи з науково-педагогічною літературою, виробляють теоретичне мислення. Синтезують набуті знання, уміння і навички у практичну діяльність, оволодівають сучасними розвивальними методами й технологіями; формується індивідуальний педагогічний досвід та рефлексія в ході вивчення фахових дисциплін і методики української мови зокрема; студенти беруть участь у саморозвивальній творчій діяльності, що створює ситуацію успіху.

На третьому етапі – саморозвивальному (4 курс) здійснюється фундаментальна підготовка до текстотворчої діяльності, закладаються основи для подальшого розвитку професійної майстерності вчителя початкових класів. Поглиблюються теоретичні знання, усвідомлюються особистість мета, завдання і можливості свого розвитку і саморозвитку, студенти набувають досвіду і засобів творчої діяльності в ході педагогічної практики.

У руслі цього напрямку пропонують власний погляд на компоненти системи професійної підготовки вчителя В. Будає, О. Пехота, А. Старєва [482]. Науковці визначили чотири компоненти: мотиваційно-цільовий, який забезпечує спрямованість подальших особистісно-професійних перетворень; змістовий, який уможлиблює поповнення системи спеціальних знань про структуру індивідуальності педагога та механізми його професійного саморозвитку; операційний, який дає змогу оволодіти способами і прийомами професійного самодослідження й самовдосконалення; інтеграційний, що сприяє створенню єдиної картини професійної індивідуальності педагога, відтворює визначений етап його професійного розвитку. Дещо інший погляд на підготовку фахівця як педагогічну систему презентує В. Берека [35, с. 4] і визначає її як сукупність взаємозв'язаних засобів, методів і прийомів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого педагогічного впливу на формування особистості із заданими якостями; забезпечує виконання ціннісно-змістових, нормативних, технологічних і процесуально-результативних функцій педагогічної діяльності; сприяє досягненню поставлених завдань для розвитку особистості.

Оскільки дослідження стосується сфери вищої освіти, зокрема лінгводидактичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів, коректним буде спиратися на положення, викладені в науково-методичному посібнику для працівників вищої освіти України «Національний освітній глосарій: вища освіта» (2011). Зокрема, компетентнісний підхід (competence-based approach) тлумачиться як підхід до визначення результатів навчання, що ґрунтується на їхньому описі в термінах компетентностей відповідно до європейського проекту Тюнінг (TUNING), у рамках реалізації завдань Болонського процесу [436, с. 31-32]. Відповідно, компетентність (competence, competency) виступає динамічною комбінацією знань, умінь, цінностей та особистих якостей, що описують результати навчання за освітньою / навчальною програмою і є основою кваліфікації випускника ВНЗ [436, с. 32].

Таким чином, говорячи про впровадження компетентнісного підходу, маємо окреслювати передбачувані / отримані результати навчання відповідно до кваліфікації, яка присвоюється. Саме на об'єктивізацію цього процесу спрямовано розроблену національну рамку кваліфікацій (НРК, 2011) та Стратегію розвитку національної системи кваліфікацій на період до 2020 року. Основними позиціями відповідно до НРК визначено такі: автономність і відповідальність; теоретичні й емпіричні знання, інтегральну компетентність (характеристики рівня щодо навчання та/або професійної діяльності); кваліфікацію (результат оцінювання і визнання за стандартами); кваліфікаційний рівень; компетентність/компетентності (здатність до виконання визначеного виду діяльності); комунікацію; результати навчання – компетентності; уміння.

Результати навчання визначаються як формулювання того, що повинен знати, розуміти, бути здатним продемонструвати здобувач вищої освіти після завершення навчання. Результати навчання можуть належати до окремого навчального компонента (модуля, навчальної дисципліни, практики тощо), а також до періоду навчання (програми першого, другого чи третього циклів) і визначають вимоги до присудження кредиту.

Таким чином, в основі впровадження компетентнісного підходу має бути перехід від процесуального до результатного в організації навчання; визначення запланованих (очікуваних) результатів навчання (компетентностей): 1) нормативних (для галузі освіти); 2) на рівні програми навчання; 3) на рівні навчальних компонентів (курсів, модулів, проектів тощо); упровадження технологій навчання і викладання, орієнтованих на заплановані результати; упровадження стандартів оцінювання, орієнтованих на вимірювання результатів навчання.

У межах проекту Тюнінг (TUNING), відповідно до виступу Ж. Таланової на методологічному семінарі «Реформування вищої освіти: європейські орієнтири та вітчизняні реалії» (Інститут вищої освіти НАПН України, 2013), визначено такі класи компетентностей: спеціальні/фахові

(specific) – є ключовими для здобуття будь-якого ступеня, безпосередньо пов'язані зі спеціальними знаннями предметної галузі; загальні/універсальні (generic) – здобуваються в рамках навчальної програми, надають додаткові (часто вирішальні) перспективи для працевлаштування – формують здатність до працевлаштування (employability); інструментальні (когнітивні, методологічні, технологічні й лінгвістичні здатності; наприклад, здатність до аналізу і синтезу, управління інформацією, володіння іншою мовою тощо); міжособистісні (соціальна взаємодія і співпраця тощо); системні (поєднання розуміння, сприйнятливості і знань, наприклад, здатність до навчання, лідерство тощо) [625].

Таким чином, першочерговим завданням щодо ефективного і дієвого запровадження компетентнісного підходу в текстотвірчій діяльності студента ВНЗ є розроблення лінгвометодичного змісту цього процесу з урахуванням специфіки національної системи освіти. Її складники працюватимуть ефективно в сучасному ВНЗ за умови, якщо студент не просто оволодіває предметом своєї майбутньої професійної діяльності, а коли в нього сформовано професійні вміння високого рівня. Тому процес навчання необхідно розпочинати із засвоєння наукової організації праці. Фундаментом освітнього процесу є: 1) методологічні підходи: синергетичний, системний, особистісно-діяльнісний, компетентнісний, комунікативний, технологічний, інтегративний; 2) галузеві стандарти вищої освіти, де відображено сучасні параметри підготовки вчителя початкової школи, визначено його професійні функції, завдання професійної діяльності та професійні вміння, які забезпечують виконання функцій педагогом; 3) освітньо-кваліфікаційна характеристика, у якій акумульовано зміст професійної готовності до опанування спілкування українською мовою; 4) професіограма, що відображає інваріантні, ідеалізовані параметри його особистості та вимоги до діяльності, що охоплює сукупність педагогічних якостей і текстотвірчої компетентності; 5) організація й управління взаємодії студента і викладача на основі вимог Болонського процесу.

На основі аналізу праць С. Жданової [244], С. Караваєвої [284], С. Шарова [683] *готовністю майбутніх учителів початкових класів до формування текстотворчих умінь молодших школярів* будемо вважати інтеграційне утворення особистості, що проявляється у сформованості позитивних мотивів текстотворчої діяльності, володінні методами і прийомами її організації та здійснення.

З метою визначення рівня готовності майбутніх учителів початкових класів до формування текстотворчих умінь дітей молодшого шкільного віку необхідно було розробити критерії і показники готовності, які визначали якості, властивості й ознаки об'єкта, що вивчається, дають можливість спостерігати його стан, рівень функціонування і розвитку.

Оскільки основними характеристиками готовності студентів до формування в учнів текстотворчих умінь є формування позитивної мотивації, умінь і навичок організації і здійснення текстотворчої діяльності з учнями, то критеріями формування готовності майбутніх учителів початкових класів до формування текстотворчих умінь уважаємо *мовно-мотиваційний, комунікативно-інформаційний (змістовий), операційно-компетентнісний (діяльнісний), контрольно-регулювальний, результативно-рефлексійний*.

*Мовно-мотиваційний критерій* передбачає наявність у студентів високого рівня мотивації до роботи з текстами різних типів та жанрів, що характеризується усвідомленням студентами значення текстотворчої роботи у процесі майбутньої педагогічної діяльності, сформованістю позитивних мотивів до текстотворення (пізнавальних і професійно-ціннісних) та систематичним створенням текстів під час опрацювання методик різних навчальних предметів у початкових класах.

*Операційно-компетентнісний (діяльнісний) критерій* передбачає сформованість умінь майбутніх учителів початкових класів розрізняти тексти за типовою, видовою і стилістичною приналежністю; працювати з підручниками, навчальними посібниками та періодичними виданнями;

знаходити необхідну інформацію в мережі Інтернет; створювати усні й письмові тексти; здійснювати педагогічні дослідження, використовуючи низку теоретичних та емпіричних методів.

*Контрольно-регулювальний критерій* ґрунтується на застосуванні емпіричних методів, методів контролю і самоконтролю, що дають змогу відстежувати, аналізувати і корегувати результати готовності майбутнього вчителя до формування текстотворчих умінь молодших школярів. Продуктивними показниками визначено контроль за допомогою усних, письмових, лабораторних та інших практичних робіт, заліків й екзаменів, опитування.

*Результативно-рефлексійний критерій* передбачає здійснення діагностики і контролю, самооцінювання досягнутих у процесі навчання результатів, виявлення причин прогалин у знаннях. Показниками цього критерію стали: контроль, самоконтроль, самооцінка, самопізнання, самовиховання та самоствердження своєї професійної діяльності; самоаналіз думок, почуттів, вчинків; уміння аналізувати ефективність методів, прийомів, засобів педагогічної діяльності і технологій, які застосовуються в навчанні молодших школярів; оцінка процесу та продукту текстотворчої діяльності учнів.

На основі виокремлених критеріїв було розроблено комплекс діагностувальних вправ і завдань для визначення рівня (елементарний, середній, високий) готовності майбутніх учителів початкових класів до формування текстотворчих умінь у молодших школярів.

I рівень (елементарний) – студенти недостатньо усвідомлюють значення вміння створювати тексти різних типів і жанрів у процесі навчання та в майбутній професійній діяльності, у них відсутня позитивна мотивація до здійснення текстотворчої діяльності; вони не володіють уміннями раціонально розподіляти і використовувати робочий час, планувати роботу з текстотворення, дотримуючись лінгво-психологічних вимог та

алгоритмічних приписів до створення текстів; відчують помітні труднощі у створенні текстів; процес текстотворення має несистематичний характер.

II рівень (середній) – студенти усвідомлюють значення вміння створювати тексти різних типів, видів залежно від мети висловлювання, однак здебільшого керуються мотивами, пов'язаними з бажанням здобути освіти, мати хороші успіхи в навчанні, а не усвідомленням професійної компетентності, тобто недостатньо сформованими є позитивні мотиви текстотворчої діяльності; зустрічаються із труднощами під час розподілу часу для створення тестів (багато часу витрачають непродуктивно), під час планування і здійснення контролю за її результатами; проблемним виявляється створення текстів окремих типів і видів; процес текстотворення поступово набуває систематичного характеру.

III рівень (високий) – студенти усвідомлюють значення текстотворчої діяльності у процесі навчання та в майбутній професійній діяльності, у них сформовано позитивну мотивацію до створення текстів різних типів та видів; володіють уміннями раціонально розподіляти та використовувати робочий час, планувати роботу з текстотворення, здійснювати контроль за її результатами; не відчують труднощів у процесі створення текстів різних типів та видів; процес текстотворення здійснюється систематично.

Пропонуємо блоки тестових завдань для діагностики рівня готовності майбутніх учителів початкових класів до формування текстотворчих умінь у процесі професійної діяльності, які склалися відповідно до виділених критеріїв та рівнів готовності:

#### *Мотиваційний блок*

1. Яка роль уміння створювати тексти різних типів та видів відповідно до мети спілкування у вашій майбутній професійній діяльності? а) без неї неможливо ефективно реалізовувати мету навчання і виховання; б) вона має значення тоді, коли необхідно повідомити якусь важливу для себе інформацію; в) вона не потрібна, оскільки для цього існують довідники, Інтернет-видання.



2. До виконання текстотворчої діяльності вас спонукає: а) бажання добре підготуватися до виконання професійних функцій учителя початкових класів, стати висококваліфікованим фахівцем у своїй галузі; б) розуміння необхідності освіти, набуття спеціальності; в) прагнення досягнути успіхів у навчанні (одержання позитивних оцінок).

3. Чи носить процес текстотворення систематичний характер? а) так; б) час від часу; в) ні.

*Організаційний блок*

4. Чи вмієте ви раціонально розподіляти і використовувати робочий час? а) так; б) частково; в) ні.

5. Чи вмієте ви самостійно планувати виконання текстотворчої діяльності, дотримуючись лінгво-психологічних вимог та алгоритмічних приписів до створення текстів? а) так; б) частково; в) ні.

6. Чи вмієте ви здійснювати самоконтроль за результатами текстової діяльності? а) так; б) частково; в) ні.

*Операційно-діяльнісний блок*

7. Чи вмієте ви працювати з каталогом літератури? а) так; б) частково; в) ні.

8. Чи вмієте ви працювати з навчальними підручниками, посібниками та періодичними виданнями? а) так; б) частково; в) ні.

9. Чи вмієте ви знаходити необхідну інформацію в мережі Інтернет? а) так; б) частково; в) ні.

10. Чи вмієте ви створювати усні та письмові тексти відповідно до мети та умов спілкування? а) так; б) частково; в) ні.

11. Чи вмієте ви здійснювати педагогічні дослідження, використовуючи низку теоретичних та емпіричних методів? а) так; б) частково; в) ні.

Оброблення результатів: за кожен варіант відповіді «а» ставиться 3 бали, за варіант «б» – 2 бали і за відповідь «в» – 1 бал.

Відповідність балів, набраних учасниками експерименту, рівням готовності майбутнього вчителя початкових класів до формування текстотворчих умінь у дітей молодшого шкільного віку: високий рівень – 27 – 33 балів; середній рівень – 19 – 26 балів; низький рівень – 11 – 18 балів.

Таким чином, розроблена тестова методика слугуватиме для діагностування рівня готовності майбутніх учителів початкових класів до формування текстотворчих умінь у молодших школярів у процесі професійної діяльності, що дасть можливість визначити ефективні шляхи підготовки майбутніх фахівців до цього виду діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах.

За допомогою емпіричного методу тестування, методу аналізу педагогічної діяльності (аналіз уроків), методу мікровикладання було виявлено, що в студентів педагогічних коледжів переважає середній рівень готовності до формування текстотворчих умінь молодших школярів (в експериментальних групах з 281 студента – 213 (75,4%); у контрольних з 283 студентів – 201 (71,1%)). Було виявлено, що переважна більшість студентів ототожнюють уміння створювати тексти різних типів, стилів і видів молодшими школярами з умінням писати твори, а власну текстотворчу діяльність – з умінням писати наукові статті, курсові роботи; не володіють знаннями щодо змісту поняття «текстотворча компетентність». У випускників педагогічного ВНЗ не розвинено вміння діяча. Вони готові методично грамотно діяти в заздалегідь запланованих навчальних ситуаціях, але не вміють прийняти правильне (оригінальне, раціональне) рішення в ситуаціях, які спонтанно виникають (передбачити їх неможливо). Студенти не володіють методикою роботи над завданнями до текстів творчого характеру, над вправами комбінованого характеру, технологією створення таких завдань. Зазначені вище факти підтверджують ідею про те, що розроблення методики роботи з підготовки студентів до формування текстотворчих умінь у молодших школярів становитиме наукову новизну і

відповідне практичне значення для підготовки майбутнього вчителя початкових класів.

Отже, лінгводидактична підготовка майбутнього вчителя початкової школи має бути спрямованою на забезпечення його готовності до текстотворчої діяльності молодшого школяра. Ми розглядаємо готовність студентів до формування текстотворчих умінь молодшого школяра як комплексну характеристику особистості, яка володіє теорією і технологією цього процесу й ефективно його здійснює. У характеристику особистості вкладаємо зміст дефініції «текстотворча культура» як інтегративного особистісного утворення, у якому представлено взаємопов'язані мотиваційну, пізнавальну і соціальну сфери.

Отже, розглянуті в підрозділі теоретичні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів до формування в учнів текстотворчих умінь дають підстави для таких висновків: готовність майбутнього вчителя до формування текстотворчих умінь обумовлюють взаємопов'язані структурні компоненти, а саме: мовно-мотиваційний, комунікативно-інформаційний (змістовий), операційно-компетентнісний (діяльнісний), контрольно-регулювальний, результативно-рефлексійний; результатом розвитку мовно-мотиваційної сфери культури особистості вчителя й опанування концептуальних засад технології формування текстотворчих умінь молодших школярів є сформованість мотиваційного і мовного компонентів готовності майбутнього фахівця до формування в учнів умінь створювати тексти різних типів, стилів та видів. Змістовий компонент забезпечує формування в студентів професійних знань, умінь, ціннісних орієнтацій, пов'язаних з організацією колективної діяльності школярів на уроках української мови в ході текстотворчої діяльності; засвоєння змісту професійної підготовки майбутніми педагогами здійснюється у спеціально змодельованому педагогічному середовищі протягом усього періоду навчання у ВНЗ і має динамічний характер. Ґрунтуючись на системному підході до професійної підготовки та принципі практичної спрямованості

навчання, результатом розвитку пізнавальної сфери інтелектуальної культури особистості й опанування змістовою, інформаційною та комунікаційними основами технології формування текстотворчих умінь є сформованість комунікативного й інформаційного компонентів готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності; результатом розвитку діяльнісної сфери підготовки вчителя є сформованість мовно-мовленнєвого і методичного компонентів готовності майбутнього вчителя та забезпечення інтегрування навчальної, дослідницької і власне професійної діяльності. Результативність зазначених вище компонентів є контрольно-регулювальний, результативно-рефлексивний складники, які орієнтують на одержання прогнозованого результату; ми вважаємо, що оптимальний зв'язок між елементами структури професійної підготовки майбутніх учителів 1-4 класів здійснюється за допомогою ефективних методів теоретичної і практичної діяльності фахівців. Таким чином, ефективність управління процесом формування лінгводидактичної готовності майбутнього вчителя початкових класів забезпечується зовнішніми функціональними ознаками, що створюються відповідно до зовнішніх вимог, а також внутрішнім міцним взаємозв'язком і взаємозалежністю складників; формування професійного досвіду майбутнього вчителя початкових класів – процес спеціально організований, цілеспрямований, динамічний, що потребує управління й системного підходу до визначення мети, змісту і комплексу методів, форм, засобів й умов функціонування в освітньому середовищі.

### **3.2 Діагностування стану формування у молодших школярів текстотворчих умінь**

Формування вміння будувати висловлювання в залежності від комунікативного завдання мовця співвідноситься з мовним оформленням. Зміст висловлювання, розвиток уміння користуватися літературною формою

мови в різних сферах суспільного життя має стати одним із найважливіших складників загальноосвітньої підготовки учнів 1-4 класів з української мови.

Науковці розв'язують проблему формування текстотворчих умінь у молодших школярів, пропонуючи акцентувати увагу не на теоретичних знаннях про текстотворчу діяльність, а на практичному формуванні текстотворчих умінь.

Аналіз проблеми підготовки майбутнього вчителя початкової школи до формування в учнів текстотворчих умінь дав можливість провести дослідницьку роботу з метою з'ясування лінгводидактичної компетентності (текстознавчий аспект) учителів і проаналізувати текстотворчі вміння молодших школярів.

Ми розробили програму наукового дослідження і визначили її напрями: аналітична робота, що полягає в аналізі вимог програми з української мови для початкової школи щодо формування аналізованого вміння, способи конкретизації текстотворчих умінь у навчально-методичному комплексі для учнів початкових класів з української мови; аналітична діяльність, яка полягала в анкетуванні вчителів, вивченні стану сформованості в них лінгводидактичної (текстознавчий аспект) компетентності; виконання зрізових завдань учнями 2-4 класів; синтетична робота: узагальнення результатів діагностування.

Усі розроблені завдання для констатувальної частини дослідно-експериментальної роботи мали діагностувальну мету, яка узгоджувалася із загальним завданням наукового дослідження.

Завдання передбачали: з'ясувати стан формування текстотворчих умінь у загальноосвітніх школах; констатувати вихідні рівні сформованості лінгводидактичної компетентності (текстознавчий аспект) учителів початкових класів; рівень володіння вмінням навчати створювати тексти різних типів і жанрів відповідно до мети і ситуацій спілкування молодших школярів; рівень сформованості текстотворчих умінь: зафіксувати набуті рівні текстотворчих умінь у молодших школярів як передумову проведення

формувального етапу експерименту; здійснити комплексний аналіз рівнів сформованості текстотворчих умінь з української мови та визначити їхнє місце в системі комплексного утворення; проаналізувати досвід використання різних методик з метою формування досліджуваних умінь.

У проведеному дослідженні ставили завдання виявити, наскільки ефективним є проведення такої роботи в навчанні учнів початкових класів і чи проводиться вона взагалі, а також якою мірою сформовано в учнів текстотворчі вміння. Проведені констатувальні зрізи охоплювали: вивчення навчально-методичної документації з метою аналізу роботи вчителів початкових класів у формуванні текстотворчих умінь учнів (навчальної програми, поурочних планів учителів); індивідуальні бесіди з учителями, учнями; тестування, анкетування, спостереження за діяльністю вчителів початкової ланки освіти в навчальному процесі; виконання учнями 2-4 класів письмових завдань.

Констатувальні зрізи проводилися в три етапи. Перший – пілотне дослідження: аналіз вивчення мовленнєвих жанрів у 2-4 класах, навчально-методичного комплексу для учнів початкових класів з української мови.

На другому етапі за допомогою анкети «Лінгводидактична компетентність (текстознавчий аспект) учителя початкових класів» ми опитали 150 учителів. Рівень сформованості текстотворчих умінь учнів визначалася на третьому етапі за допомогою завдань-зрізів.

Розглянемо *I етап*. З огляду на соціальну і педагогічну значущість української мови в галузі текстотворення для становлення і розвитку особистості молодшого школяра цьому навчальному предмету в системі початкового навчання об'єктивно відведено особливу роль. Отримані в початкових класах знання, пов'язані з мовою і мовленням, зокрема знання про текст, забезпечують основу подальшого навчання молодших школярів та згодом і практичну, громадську та професійну діяльність дорослої людини.

М. Вашуленко вважає, що основна мета вивчення української мови полягає в тому, щоб формувати ключову комунікативну компетентність молодшого школяра, яка виявляється у здатності успішно користуватися мовою і мовленням у процесі пізнання навколишнього світу [86, с.14].

У навчальній програмі з української мови для учнів 1-4 класів розкрито зміст навчального матеріалу й державні вимоги загальноосвітньої підготовки учнів з кожного розділу. Важливе місце у програмі відводиться розвитку усного і писемного мовлення. Змістом роботи є опрацювання діалогічних і монологічних текстів на уроках за допомогою мовленнєвих ситуацій, дидактичних ігор, вправ.

Як зазначає О. Савченко, програма для учнів 1-4 класів передбачає не тільки зміст навчального матеріалу, але й спрямовує на одержання результату, який подається в розділі «Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів». Пропонуємо витяг із програми з української мови для 1-4 класів, розкриваючи детально розділ «Текст» відповідно по класах (додаток К).

Аналіз підручників (Вашуленко М. С. Українська мова : підруч. для 2 кл. загальноосвіт. навч. закл. з навчанням українською мовою / М. С. Вашуленко, С. Г. Дубовик / за ред. М. С. Вашуленка – К. : Видавничий дім «Освіта», 2012. – 160 с.; Вашуленко М.С. Українська мова : підруч. для 3 кл. загальноосвіт. навч. закл. з навчанням українською мовою / М.С. Вашуленко, О.І. Мельничайко, Н.А. Васильківська / за ред. М.С. Вашуленка – К. : Видавничий дім «Освіта», 2013. – 192 с.; Вашуленко М. С. Українська мова : підруч. для 4 кл. загальноосвіт. навч. закл. з навчанням українською мовою / М. С. Вашуленко, С. Г. Дубовик. О. І. Мельничайко / за ред. М. С. Вашуленка – К.; Видавничий дім «Освіта», 2015. – 192 с.) як реалізації змісту програми здійснювався за наявності в них завдань і вправ, спрямованих на розвиток текстової компетентності. Результати відображені в таблиці 3.2.1.

Таблиця 3.2.1.

**Узагальнена таблиця завдань, спрямованих на формування  
текстотворчих умінь в учнів молодших класів**

Завдання	Кількість завдань в підручнику для 2 класу	Кількість завдань в підручнику для 3 класу	Кількість завдань в підручнику для 4 класу	Кількість завдань, спрямованих на формування ТК за 2,3,4 клас
Визначення типу тексту	36	41	42	119
Визначення основної думки тексту	15	26	28	69
Переказ тексту	22	27	25	74
Добір заголовка до тексту	36	48	50	134
Складання плану тексту	17	19	23	59
Поділ тексту на абзаци	17	21	23	61
Добір заголовків до абзаців	18	18	19	55
Створення розповіді за малюнком	35	18	10	63
Робота з деформованим текстом	16	15	12	43
Редагування текстів	4	5	5	14
Доповнення текстів	22	25	27	74
Створення власного тексту	20	25	30	75
Кількість завдань, які формують ТК	258	288	294	840
Загальна кількість завдань у підручниках	430	470	381	1281
Процент завдань, спрямованих на формування текстотворчих умінь	60	61,2	77,1	65,6



Отже, для формування текстотворчих умінь у молодших школярів підручники містять достатню кількість вправ різного характеру. Це, переважно, завдання на порівняння, переконструювання здобутих знань, установлення внутрішньопоняттєвих зв'язків, міжпоняттєвих, міжпредметних зв'язків. Послідовне використання міжпредметної інтеграції застосовується як засіб розуміння учнями будови тексту, осмислення ними своєрідності текстової структури. Такий методичний підхід дає можливість опанувати молодшим школярам узагальнені способи створення текстів і включатися в навчально-виховний процес активними творцями текстових структур. Набуті знання про текст стають для них засобом і умовою розвитку сприймання, мислення, уяви, емоційно-вольової сфери, здібностей, опанування рефлексійної діяльності, формування компетентностей – ключової (комунікативної) і предметної. Принцип цілісності підручників «Українська мова» (2–4 класи) досягається розробленими складниками взаємопов'язаного навчання мови і мовлення – мотиваційним, змістовим, процесуальним. Методичну конкретизацію ці складники навчання знаходять у єдності соціокультурної, мовної, мовленнєвої, діяльнісної змістових ліній. Але завдання, на нашу думку, розміщені нерівномірно: вправ на визначення типу тексту, основної думки тексту, переказ тексту, добір заголовка до тексту подано в достатній кількості, але мало вправ на редагування.

У підручниках порівняно багато завдань, які поєднують ілюстративний і текстовий матеріал (2 клас – 35%, 3 клас – 18%, 4 клас – 10%). Хоча помітна тенденція до зменшення їхньої кількості протягом трьох років, у четвертому класі зростає частка матеріалу, поданого в таблицях (у 2 класі – 0,3% і 1,3%. 3 клас – 0,1% і 0,6%, 4 клас – 2,8%).

Якісний аналіз завдань підручників з мови дає можливість констатувати, що більшість їх передбачає роботу з текстом, а саме: виділення головної думки («Яка основна думка тексту?», «У яких рядках вірша висловлено його головну думку?»); складання плану («Склади план тексту, поділивши його на абзаци»); переказ («Про що ти дізнався з тексту? Розкажи коротко»,

«Перекажи прочитаний текст», «Перекажи текст про білку, уникаючи повторень одного і того ж слова»); постановку запитань («Учіться запитувати і відповідати», «Сформулюй запитання до тексту і звернися з ними до вчителя»). Зазначимо, що в першій частині підручника для четвертого класу під час вивчення теми «Поділ тексту на частини. План» як додатковий теоретичний матеріал пропонуються такі відомості: «План допомагає висловлювати думки послідовно, не пропустити чогось важливого», тобто вперше подаються знання процесуального характеру.

Недостатньо вміщено вправ на формування вмінь створювати тексти-діалоги, не знайшли належного висвітлення й тестові вправи на виявлення теоретичних знань. Жанрове і тематичне наповнення підручників текстами – різнопланове й достатньо змістовне.

Тематична єдність текстового матеріалу є основним орієнтиром під час конструювання системи мовленнєвих вправ. Найважливіші з них такі групи комплексних вправ: 1) спостереження за виражальними можливостями слова, речення, інтонації, які поєднуються з колективним доббором влучних мовних засобів, зі словесним змальовуванням за мотивами літературних творів; 2) доповнення, поширення, відновлення, переконструювання, переказ, редагування тексту; 3) побудова розповідей, казок, описів, міркувань за колективно дібраними робочими матеріалами (зачином, опорними словосполученнями до кожної з виділених мікротем висловлювання); 4) власне творчі, вільні висловлювання учнів за обраним заголовком, зачином. Послідовність цих завдань визначається місцем уроку в системі інших, відведених на вивчення тієї чи іншої теми. На перших уроках, присвячених вивченню нових знань про текст, доцільними є вправи 1–2 груп. Далі, коли школярі навчаються розпізнавати виучувані мовні явища, застосовувати правила, пропонуються вправи 3–4 груп із вищим ступенем самостійності і творчості.

Наповнені підручники достатньою кількістю дидактичних текстів, які є одним із видів інформаційно-методичних матеріалів (основних або

додаткових), що сприяють ефективності навчання. Як навчальні використовуються тексти, які належать до різних типів текстових повідомлень (наукові, науково-популярні, розповіді, афористичні, епістолярні, ділові тексти тощо) і забезпечують реалізацію дидактичних вимог.

Дидактичні тексти – це засоби навчання, що знайомлять з культурою та традиціями, а отже, є умовою збагачення ментального досвіду – його поняттєвого, метакогнітивного, емоційно-оцінного складників. Застосування текстоцентричного підходу до мовної освіти уможливорює становлення і підтримання позитивної мотивації навчання. Загалом, доцільно дібраний або створений дидактичний текст для формування соціокультурної компетентності мовної особистості учня можна розглядати як засіб реалізації комунікативно спрямованого навчання української мови. Тут мають стати цікаві й доступні тексти пізнавального, розвивального, виховного змісту, бесіди за їхнім змістом, інтерактивні форми організації навчальної діяльності [659]. Вивчаючи змістове наповнення текстів вправ, уміщених у підручниках, зважаємо на те, що вони містять недостатню кількість інформації соціокультурної спрямованості. Це можуть бути вірші, пісні, добірка прозових текстів для читання й аудіювання.

Тільки незначна частина вправ (27%) має невеликий відсоток автентичних текстів, що відображають національні реалії, формули етикету тощо, таким чином формують належну соціокультурну компетентність учнів. Аналіз відвіданих уроків української мови свідчить, що недостатня кількість таких текстів вимагає від учителя початкових класів творчого підходу до шляхів формування належної соціокультурної компетентності молодших школярів, самостійного пошуку автентичних текстів, які містять вербальні аспекти комунікації, малюнки та ілюстрації, аби надати навчально-виховному процесу соціокультурного змісту та сприяти особистісному розвитку учня в контексті полілогу культур. Плануючи заняття та сприяючи формуванню соціокультурної свідомості молодших школярів як необхідного складника комунікативної компетентності, учитель має забезпечити уроки

української мови інформативними автентичними текстами у вигляді статей, сучасної прози та поезій, аудіотекстів, фотоматеріалів та відеофільмів для того, щоб кожен учень міг використати їх цілеспрямовано, аналізуючи соціокультурні проблемні ситуації шляхом створення соціальних портретів та проєктів у процесі спілкування та обговорення їх на уроках. Різноманітний необтяжливий матеріал соціокультурної спрямованості, невеликий за обсягом, дасть можливість молодшому школяреві відповісти на запитання, розважитися, потренувати свою пам'ять, перевірити рівень свого інтелекту.

Структурування навчального матеріалу в підручниках здійснено з урахуванням дидактичних і розвивальних функцій системних зв'язків між розділом «Текст» і знаннями з інших розділів програми. Конструюючи систему комплексних вправ, автори вводять у навчально-виховний процес чотири групи опорних умінь з огляду на їхні дидактичні й розвивальні функції. Перший тип умінь – сприймати, відтворювати, будувати й редагувати текст. Другий – співвідносити вимову і написання слова. Третій – розрізняти лексичне значення слів конкретного й абстрактного змісту. Четвертий – установлювати зв'язки слів у реченні. Послідовним використанням опорних умінь створюються повноцінні умови для методичної конкретизації способу здобуття мовних і мовленнєвих умінь на основі узагальнених мислительних дій. Спочатку учні опановують загальний образ змісту, потім – його складники. У такий спосіб мовні і мовленнєві поняття формуються як елементи цілісної системи, тому засвоюються краще, ніж коли б вони розглядалися окремо. Аналіз явищ і фактів у взаємозв'язках дає можливість школярам знаходити в них спільне і відмінне, взаємоперетворювати поняття, переносити знання і способи діяльності у змінені ситуації. Особлива роль належить переконструюванню. З орієнтацією на опорні знання в підручниках розроблено методичне забезпечення успішного й послідовного застосування методу укрупнення дидактичних одиниць, зокрема: визначено зміст і прийоми опрацювання блоків знань для первинного ознайомлення як на допоняттєвому, так і на поняттєвому рівнях;

з'ясовано методи попередньої підготовки до сприйняття визначеного блоку знань з опорою на сформований загальний образ змісту (укрупненої одиниці інформації); подано типи комплексних вправ, спрямованих на закріплення попередньо сформованих блоків знань, поглиблення цих знань шляхом встановлення внутрішньопоняттєвих, міжпоняттєвих зв'язків, а також на розрізнення зовні схожих явищ, їхню класифікацію, систематизацію, узагальнення (типу «Яке речення зайве?», «Як можна погрупувати речення?»).

Структурування навчального матеріалу методом укрупнення дидактичних одиниць – виходячи з ієрархії мовних знань та ролі опорних умінь у процесі пізнання – дає можливість визначити сукупність дидактичних цілей кожного уроку мови і мовлення в системі інших, передбачених для опрацювання розділу «Текст».

Система вправ, уміщена в підручниках, орієнтована на структуру мовленнєвої діяльності для формування текстоворчих умінь. Це вправи таких основних груп: а) інформаційно-змістові; б) структурно-композиційні; в) мовні (лексико- та граматико-стилістичні); г) контрольні (удосконалення, редагування). Кількісне наповнення підручників цими вправами ми вмістили в таблиці 3.2.3.

**Таблиця 3.2.3**

**Система вправ для формування текстоворчих умінь**

<b>Клас</b>	<b>Інформаційно-змістові</b>	<b>Структурно-композиційні</b>	<b>Мовні (лексико- та граматико-стилістичні)</b>	<b>Контрольні (удосконалення, редагування)</b>
% від заг к-сті				
2	37	39	17	7
3	34	43	18	5
4	26	46	21	7

Доцільність пропонованої системи вправ пояснюється тим, що її застосування спроможне забезпечити орієнтацію процесу навчання

продувати тексти на структуру мовленнєвої діяльності. Усі запропоновані вище чотири групи вправ забезпечують процес поетапного розвитку вмінь складати тексти з урахуванням перспективності й наступності формування таких умінь.

Аналіз зазначених підручників дав можливість з'ясувати, що в них увагу акцентовано переважно на формуванні узагальнених умінь текстотворення (інформаційно-змістових, структурно-композиційних, граматико-стилістичних, редагування) – 85%, і значно менше представлено завдань для формування спеціальних текстотворчих умінь (стосуються побудови конкретних типів текстів – розповіді, опису, міркування – 15%). Спеціальні вміння текстотворення на рівні сприйняття, розуміння, відтворення, побудови й удосконалення текстів різних типів, стилів і жанрів формуються під час самостійної когнітивної й креативної текстотворчої діяльності, активізацію якої забезпечує особистісно зорієнтоване навчання.

Не містять підручники й алгоритмів та пам'яток для організації текстотворчої діяльності молодших школярів, зокрема: «Як обдумувати текст?», «Як зробити текст кращим?». В аналізованих підручниках недостатньо завдань для вдосконалення загальнопізнавальних, організаційних, контрольних-оцінних, творчих, рефлексивних умінь молодших школярів. Унаслідок цього вчителів складно повноцінно сформувати текстотворчу компетентність молодших школярів, яка передусім передбачає опанування вміннями будувати тексти різних типів, стилів і жанрів.

Відповідно до завдань дослідження, пов'язаних із організацією роботи над формуванням в учнів текстотворчих умінь, виникла необхідність проаналізувати роботу вчителів початкових класів щодо формування вмінь будувати тексти різних типів, стилів та жанрів; рівень сформованості текстотворчих умінь молодших школярів під час текстосприйняття і текстотворення.

У контексті дослідження виявлено рівень володіння вчителями теоретичними текстознавчими відомостями, з'ясовано можливості формування

текстотворчих умінь в учнів на уроках української мови. Із цією метою було запропоновано відповісти на низку запитань опитувальника «Лінгводидактична (текстознавчий аспект) компетентність учителя початкових класів». Це був *II етап* діагностувальної роботи.

1. Визначте поняття «текст», назвіть основні ознаки.
2. Який тип тексту найскладніше створювати молодшим школярам?
3. Як часто проводите аналіз (елементи лінгвістичного аналізу) кращих зразків художніх текстів, ознак наукових (навчальних), науково-популярних та ділових текстів?
4. Чи враховуєте значущість поєднання комунікативної та соціальної компетенції в ході формування текстотворчих умінь дітей молодшого шкільного віку?
5. Поділіться позитивним досвідом пропедевтичної роботи знайомства учнів 1 класу з трьома типами текстів (опис, розповідь, міркування).
6. Які, на Вашу думку, методи, прийоми, форми є найефективнішими у формуванні мовленнєвих (зокрема текстотворчих) умінь учнів?
7. Назвіть тематику творів, яку пропонуєте для текстотворчої діяльності молодших школярів.
8. Як учні розуміють значення вміння створювати тексти різних типів, стилів та жанрів: для виконання творчих завдань на продукування (складання розповідей, описів, міркувань, казок, написання привітань, запрошень тощо); бажання висловлюватися; так учать у школі; для гарних оцінок; щоб вести переписку в соціальних мережах; це модно? Потрібний варіант підкресліть.
9. Які форми роботи сприяють підвищенню Вашої кваліфікації з методичної підготовки до формування текстотворчих умінь дітей молодшого шкільного віку: робота над колективними та індивідуальними проектами з обов'язковим виготовленням презентацій проектів та їхнім захистом, секції, педагогічні практикуми, проведення відкритих уроків, науково-практичні

конференції, педагогічні читання, самоосвіта вчителів, створення авторських творчих майстерень? Потрібний варіант підкресліть.

В опитуванні взяло участь 147 респондентів (учителів початкових класів міста Прилуки та Прилуцького району, Полтавської області, Сумської області). Відповіді на запропоновані запитання засвідчили, що вчителі виявляють значну зацікавленість текстотворчою діяльністю школярів, володіють необхідними текстознавчими відомостями, хоча інколи їм бракує лінгвістичних знань про специфіку текстів різних типів. Особливу трудність у навчанні становлять уміння створювати тексти-міркування: учням не завжди вдається об'єктивно відстоювати свою точку зору, добираючи переконливі докази, формулювати висновки. Недостатньо уваги вчителі приділяють аналізу кращих зразків художніх текстів (елементи лінгвістичного аналізу тексту), ознак наукових (навчальних), науково-популярних та ділових текстів з метою збагачення власного мовлення мовними засобами (слова-синоніми, слова-антоніми, порівняння, слова в переносному значенні).

Учителі вважають, що для формування текстотворчих умінь важливими є інтегрування навчальних предметів, реалізація рефлексії, самоконтролю й самооцінки, комунікативної взаємодії вчителя й учнів у процесі текстотворчої діяльності. Особливого значення для формування в учнів текстотворчих умінь учителі надають використанню сучасних методів, прийомів і форм навчання. Проте аналіз проведеного анкетування також засвідчив, що вчителі недостатньо обізнані з інтерактивним навчанням та інтерактивними методами (65% учителів змішують поняття, укладаючи в них різний зміст) і не мають практичного досвіду щодо застосування їх (61% учителів використовують на уроках фрагментарно; поєднують із традиційним навчанням; застосовують однотипні методи і прийоми; упродовжують їх в основному для ігрового ефекту). У процесі текстотворення вчителі переважно пропонують учням створювати тексти репродуктивного характеру, лише окремі відповіді містили тематику творів, зокрема: «Чи



потрібно мити посуд?», «Чому ми часто дивимося телевизор?», «Про що мені розповіла краплинка роси?». Не приділяють учителі достатньої уваги й поєднанню комунікативної і соціальної компетентності, зокрема, свідомої орієнтації учнів на позиції інших людей (передусім партнера по спілкуванню чи діяльності), уміння слухати і вступати в діалог, брати участь в колективному обговоренні проблем, інтегруватися в групі однолітків та будувати продуктивну взаємодію і співробітництво з однокласниками та дорослими, де потрібно навчитися володіти сферою комунікативних універсальних навчальних дій: уміння враховувати позицію співрозмовника, організовувати і здійснювати співробітництво та кооперацію з учителем і однокласниками, адекватно передавати інформацію і відображати предметний зміст й умови діяльності в мовленні. Учителі не завжди звертають увагу учнів на результат їхньої текстотворчої діяльності: складати листи, вітальні листівки, записки, онлайн-листування та інші невеликі тексти для конкретних ситуацій спілкування.

Особливої уваги заслуговує теоретичний матеріал про текст, який засвоюють молодші школярі. Окремі вчителі з метою зв'язку його з життєвим досвідом учнів та пропедевтичною підготовкою в 1 класі пропонують доступні комунікативні ситуації.

57% опитаних висловили думку, що спільна діяльність, зокрема, різні форми її виявлення (творчі зустрічі, методичні семінари, «круглі столи», спільна підготовка методичних видань, редагування методичних видань, підготовлених учителями, рецензування робочих програм і методичних матеріалів) з викладачами коледжу потрібна й ефективна.

Отже, одержані результати дають підстави стверджувати, що вчителі початкових класів застосовують лише окремі методи, прийоми, які сприяють формуванню текстотворчих умінь в учнів. Ця робота інколи не має систематичного й цілеспрямованого характеру. Як наслідок, в учнівських творах виявлено низку помилок і недоліків, які свідчать про лексичну бідність їхнього мовлення, низький рівень розвитку творчої уяви,

нерозвиненість мовного чуття, невміння комунікативно виправдано, стилістично доцільно використовувати мовностилістичні засоби в текстах різних типів і стилів. Результати аналізу письмових творчих робіт показали, що загальний рівень сформованості текстотворчих умінь молодших школярів є недостатнім. Адже до основних завдань учителя належать такі: показати, що правильне писемне мовлення є показником індивідуальної культури людини; навчити молодших школярів більш точно виражати свої думки в письмовій формі, висловлювати свою думку й позицію (текст-міркування); сформувати вміння створювати письмові тексти різноманітних типів на основі взаємозв'язку змісту, структури та мовного оформлення; організувати систему роботи для навчання викладу тексту в початковій школі з урахуванням особливостей сприйняття й розуміння ситуації спілкування.

Для з'ясування стану проблеми дослідження у практиці сучасної початкової школи ми визначили рівень сформованих текстотворчих умінь дітей молодшого шкільного віку за допомогою завдань-зрізів на *III етапі*. У констатувальному етапі експерименту взяли участь 624 учні (2-4 класи) з 24 класів: 217 учнів 2-х класів, 207 учнів 3-х класів, 200 учнів 4-х класів. Для визначення рівнів текстотворчих умінь молодших школярів використовувалися різні способи контролю: співбесіди, анкетування, спостереження, тестування. Схарактеризуємо докладніше завдання для визначення сформованості текстотворчих умінь молодших школярів, які розділені на 4 блоки: сприйняття тексту, розуміння тексту, відтворення тексту, створення тексту (додаток М).

У контексті дослідження науково доцільним виявилось розроблення критеріїв і показників як основи для визначення рівня сформованості текстотворчих умінь дітей молодшого шкільного віку, ураховуючи, що критерій – підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило достовірності знань, їхньої відповідності об'єктивній дійсності.

Рівні сформованості текстотворчих умінь ми визначили за критеріями відповідно до компонентів текстотворчої компетентності (текстознавчий,

когнітивно-інтепретаційний, текстологічний, текстопродуктивний): *інтеракційності* – пропонувати варіанти розв'язання проблеми; висловлювати згоду / незгоду; *змістовності* – наявності у висловлюванні структурних компонентів тексту, повнота викладу, узагальненість, наявність та доречність чи відсутність прикладів; *зв'язності* – логіко-композиційна побудова висловлювання, організація структури висловлювання, наявність у висловлюванні лексичних, морфологічних та синтаксичних засобів зв'язку; *мовної-мовленнєвої вправності* – уміння використовувати лінгвістичні засоби відповідно до норм літературної мови; уміння визначати функцію мовних одиниць відповідно до стилю, типу і жанру мовлення; *комунікативно-когнітивного* – орієнтація змісту тексту на передачу інформації; емоційно-ціннісної оцінки – виражати адекватні емоційні реакції в тексті; вияв креативного потенціалу під час текстотворчої діяльності. На основі критеріїв визначено чотири рівні сформованості текстотворчих умінь: високий, достатній, середній, елементарний (додаток М).

Показниками критерію *інтераційності* стали: усвідомлений вибір стратегії поведінки відповідно до ситуації спілкування, моделювання процесу текстотворення, наявність позитивних емоцій від вдало створеного тексту.

*Критерій змістовності* визначає наявність структурних компонентів у висловлюванні відповідно до типу тексту, уміння цілісно висловлювати думку, робити узагальнення і висновки, добирати доречні приклади.

*Критерієм зв'язності* передбачено вміння моделювати внутрішньотекстові зв'язки, виділяти різні одиниці його членування: абзац, надфразова єдність, складне синтаксичне ціле, логіко-семантичній, граматичній (перш за все синтаксичній) і стилістичній співвіднесеності і взаємозалежності складників тексту, тематичний зв'язок; результат – змістова, структурна і комунікативна організація тексту.

*Критерій мовно-мовленнєвої вправності* визначає обізнаність з арсеналом виражальних засобів, умінням стисло, цікаво логічно, точно

викладати думку, уживати слова відповідно до термінологічної визначеності, володіти основними лексичними багатствами та граматичними засобами, дотримуватися літературних норм, уміння передавати той самий зміст по-різному: усвідомлювати розмаїття синонімів і варіантів побудови фрази, серед яких обирається найдоцільніший, комунікативну доцільність створеного висловлювання, точність, логічність, ясність та доступність викладу інформації; чистоту мовлення.

*Комунікативно-когнітивний критерій* відображає повноту й дієвість знань у процесі текстотворчої діяльності, знання засобів впливу на читача, знання комунікативної культури, основних текстознавчих понять, умінь і навичок аналізу тексту; дотримання граматичних правил та адекватне застосування їх, осмислення й аналіз створених висловлювань, вияв креативності і творчості під час текстотворчої діяльності.

На основі критеріїв визначено чотири рівні сформованості текстотворчих умінь: високий, достатній, середній, елементарний (додаток М).

Експеримент мав на меті перевірити теоретичні знання з теорії тексту, виявити труднощі, які виникають у молодших школярів під час роботи з текстом, і на основі здобутих результатів зробити висновки про рівень текстотворчих умінь. Результати аналізу письмових робіт учнів ЕГ і КГ подано в таблиці 3.2.4.

**Таблиця 3.2.4**

**Оцінювання рівнів сформованості текстотворчих умінь на рівні  
побудови тексту на констатувальному етапі експерименту**

Рівні сформованості вмінь	ЕГ, %	КГ,%	Різниця	$\chi^2$
2 клас (169 учн.)				
	84 учн.	85 учн.		0,55
Високий	21,4	18,8	2,6	
Достатній	30,9	32,9	-2	
Середній	32,1	31,7	0,4	
Елементарний	15,6	16,6	-1	
3 клас (171 учн.)				

	<b>85 учн.</b>	<b>86 учн.</b>		
Високий	18,8	20,9	-2,1	<b>1,85</b>
Достатній	27	31,3	-4,3	
Середній	31,7	29,4	2,3	
Елементарний	22,4	18,4	4	
<b>4 клас (168 учн.)</b>				
	<b>84 учн.</b>	<b>84 учн.</b>		
Високий	23,9	26,1	-2,2	<b>0,85</b>
Достатній	26,1	28,5	-2,4	
Середній	25	22,7	2,3	
Елементарний	25	22,7	2,3	

Для порівняння експериментальних і контрольних груп застосуємо критерій узгодженості К. Пірсона. Доцільність його використання визначалася тим, що цей критерій не належить до непараметричних.

Сформулюємо нульову  $H_0$  і альтернативну  $H_1$  гіпотези. Нульова гіпотеза  $H_0$ : розподіли рівнів сформованості готовності учнів до текстотворчої діяльності в експериментальній і контрольній групах достовірно не відрізняються.

Альтернативна гіпотеза  $H_1$  рівень сформованості готовності учнів в експериментальній групі достовірно відрізняється від рівня контрольної групи.

За результатами узагальнених даних зрізу, отриманих під час констатувального етапу експерименту, очевидно, що в учнів як експериментальної, так і контрольної груп спостерігається приблизно однаковий рівень сформованості готовності.

Перевіримо достовірність різниці між контрольними і експериментальними сукупностями. Використаємо для цього формулу (1) для визначення критерію узгодженості К. Пірсона ( $\chi^2$ ) [356, с. 28].

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^n \left[ \frac{(f_E - f_K)^2}{f_K} \right] \quad (1)$$

де  $f_E$  – відносна частота  $i$ -го інтервалу експериментальної групи;

$f_K$  – відносна частота  $i$ -го інтервалу контрольної групи;

$n$  – кількість інтервалів (у нашому випадку  $n = 4$  – за кількістю рівнів).

Уточнимо нульову гіпотезу  $H_0$ , згідно з якою невідповідність між законами розподілу рівнів сформованості текстотворчих умінь експериментальної і контрольної груп випадкова за кожним із критеріїв.

На констатувальному етапі експерименту показник  $\chi^2$  становить: для учнів 2-го класу – 0,55, 3-го класу – 1,85, 4-го класу – 0,85

За таблицями для рівня значущості  $\alpha = 0,05$  і для ступеня вільності  $n - 1 = 3$  знаходимо критичне значення критерію узгодження:  $\chi^2_{\text{критич.}} = 7,81$ . Звідси виконується нерівність  $\chi^2_{\text{спост.}} < \chi^2_{\text{критич.}}$ . Отже, нульова гіпотеза  $H_0$  приймається за кожним з критеріїв. Відмінності між експериментальною і контрольною групами є випадковими за всіма визначеними критеріями. Узагальнюючи обрахунки, можемо зробити висновок, що констатувальний зріз проводився в класах з приблизно однаковим рівнем успішності.

Діагностика текстотворчих умінь учнів 2-4 класів показала, що молодші школярі у своїх висловлюваннях найчастіше не дотримуються логіки викладу: будують тексти-розповіді із пропущеними складниками – зачином, основною частиною, кінцівкою, або ж ці частини не завжди розміщено послідовно (60%). Окремі учні під час текстотворення не могли вдало розпочати текст (14%). З метою запобігання таким недолікам учителі початкових класів проводять детальний аналіз усіх частин тексту. Але практика свідчить, що часто на уроці не вдається проаналізувати всі частини тексту, або проаналізовані вони поверхово.

У роботах окремих учнів спостерігалось невміння добирати мовні засоби відповідно до особливостей та умов спілкування. Мовні засоби інколи не відповідали змісту висловлювання (15%). Наприклад: *дуб – велетенське дерево з мужнім стовбуром; хлопчик відтворив слова бабусі* та ін.

Не завжди вдається молодшим школярам висловити свою думку і позицію в текстах-міркуваннях (25%). Наприклад: *люблю зиму, бо гарно веселитися, зайці скидають шубку, щоб не пійматися* та ін.

Окремі учні не орієнтуються у змісті висловлювання (не можуть дібрати заголовок відповідно до типу тексту, часто заголовок не відображає тему тексту і не повідомляє про предмет розповіді; визначити тему та мету тексту, не можуть здійснити послідовний перехід від однієї думки до іншої) – 24%.

Найтипівіші помилки під час створення текстів-описів: використання під час опису одного і того самого слова-зв'язки між назвами предметів і його ознаками (найчастіше вживали дієслово *було*) або не вживали синонімічну заміну слів, незважаючи на постійне вправляння в розрізненні текстів-описів і текстів-розповідей, редагуванні текстів (видаляють зайву інформацію, яка входить до розповіді), часто опис переходить у розповідь; під час опису зовнішніх ознак людей, тварин – починали з неістотних деталей; не володіють засобами образності під час створення описів природи (зменшено-пестливі суфікси, епітети, метафори, уособлення) через те, що вчителі початкових класів недостатньо приділять уваги лексико-стилістичному аналізу текстів на уроках літературного читання.

У роботах окремих учнів спостерігалось невміння будувати текст відповідно до структури та композиційних особливостей тексту-міркування, конструювати тезу і висновки як структурні компоненти такого типу тексту, поєднувати речення за допомогою лексичних і граматичних засобів зв'язку. Пропонуємо приклади дитячих творів «Комп'ютер – мій друг чи ворог?»

*У мене є комп'ютер. Я вважаю, що комп'ютер – мій друг, бо він допомагає грати в ігри і в Інтернеті легко все знайти. І погоду, і фільми, музику, кліпи. У скайпі можна поспілкуватися з друзями.*

*Коли довго сиджу за комп'ютером, то починають боліти голова, очі. Та й безкоштовного Інтернету немає – потрібно за нього платити.*

*Так що я не знаю: друг мені комп'ютер чи ворог? (Іван, 4 клас).*

*Є багато різних думок з приводу того, чим є комп'ютер. Друг це чи ворог? Більшість людей вважають, що комп'ютер – друг. До них належу і я. Бо у вільний час можна пограти в різні ігри, швидко знайти потрібну інформацію в Інтернеті. Сучасна людина не може обійтися без комп'ютера.*

*Тут можна миттєво доставити електронний лист, поговорити на далеких відстанях. У мене є така програма «Скайп», що я можу через комп'ютер розмовляти з друзями, які живуть далеко-далеко. Хіба це не чудово?*

*Але є й такі люди, які вважають, що комп'ютер шкідливий і його не можна назвати другом. Аже йде опромінення від екрану комп'ютера. Псується зір від тривалої роботи з комп'ютером. Потрібно платити за Інтернет, купувати фарбу в принтер. Тому я не знаю (Ірина, 4 клас).*

Спостереження довели, що учні не розрізняють двох видів міркувань, які є різні за змістом, – пояснення й доказ. У міркуванні-поясненні викладається пояснення певного явища. Це загальноприйняте пояснення. Наприклад: *Чому вночі темно, а вдень світло? Чому опадає листя?* У міркуванні-доказі йдеться про причини явищ. Ці причини не можна побачити, їх можна тільки зрозуміти. Міркування-доказ дає можливість установити істинність того чи іншого явища. Наприклад, комп'ютер – мій друг чи ворог? Тому і структура тексту залежно від виду міркування буде різною. Модель міркування-пояснення: теза, пояснення, висновок. Усі частини підпорядковано єдиній меті: глибоко й аргументовано розкрити головну думку (тезу).

Теза – це основна думка твору, твердження, яке буде доводитися. Теза і висновок можуть збігатися одне з одним, і тоді виділяються тільки дві частини: теза й пояснення або пояснення і висновок. Якщо висновок, до якого прийшов автор міркування, повторює тезу, то немає необхідності його повторювати. Іноді висновок відсутній, тому що він очевидний. У поясненні учні початкових класів викладають 1-2 аргументи, зрідка більше. Більша частина учнів 4 класів, які взяли участь у констатувальних зрізах, використовували один аргумент у своєму висловлюванні, припускалася помилок у поєднанні частин міркування (65%).

Результати, отримані в ході констатувального етапу експерименту, дали можливість з'ясувати, що підготовка вчителя початкових класів до формування текстотворчих умінь у молодших школярів є важливим



компонентом майбутньої професійної діяльності; констатувати, що більшість учителів використовують окремі активні методи навчання, не пов'язані між собою технологічно, в організації мовленнєвої діяльності учнів на уроках не створюються такі навчальні ситуації, які спонукають їх до безпосередніх висловлювань (створення власних текстів); підтвердити наше припущення про те, що в практиці підготовки до формування текстотворчих умінь відсутня чітка система організації текстотворчої діяльності; зазначити, що несформованість відповідної якості майбутнього педагога впливає на якісну подальшу текстотворчу діяльність молодших школярів.

### **3.3. Структура, зміст, критерії й показники текстотворчої компетентності майбутніх учителів початкових класів**

Проведене теоретичне дослідження дало можливість визначити сутність, структуру текстотворчої компетентності студентів педагогічного коледжу. Визначаючи модель процесу формування текстотворчої компетентності, ми спиралися на конкретні дані про ступінь сформованості текстотворчої компетентності майбутнього вчителя початкових класів в умовах педагогічного коледжу.

На підставі аналізу проблеми формування текстотворчої компетентності з сучасної української мови та методики навчання української мови проведено дослідницьку роботу, яка охоплювала констатувальний, формувальний і контрольний етапи експерименту. Окреслені вище показники професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів уможливають побудову програми наукового дослідження. Серед основних напрямів діяльності за програмою є такі: аналітична робота, яка полягає в інтерв'юванні та спостереженні, бесідах у межах тем навчального процесу, співпраця з молодими вчителями початкових класів; аналітична діяльність, що передбачає здійснення діагностики після анкетування, вивчення стану сформованості текстотворчої компетентності з сучасної української мови та

методики навчання української мови студентів педагогічних коледжів; синтетична робота: узагальнення результатів діагностування.

Усі розроблені завдання для констатувальної частини дослідно-експериментальної роботи переслідували діагностувальну мету, яка узгоджувалась із загальною метою дослідження. Така організація роботи під час діагностувального етапу зумовлена завданнями наукового дослідження – з'ясувати стан формування текстотворчої компетентності в педагогічному коледжі: виявити сформованість професійно текстово-мотиваційного компонента навчання майбутніх учителів початкових класів; констатувати вихідні рівні сформованості текстотворчої, лінгводидактичної компетентності в системі професійної підготовки під час опанування курсу «Сучасна українська мова» і «Методика навчання української мови», а саме: рівень сформованості текстознавчих знань (мовно-комунікативний компонент), зокрема розуміти і правильно вживати професійно спрямовану наукову термінологію (мовно-лексичний компонент): рівень сформованості текстотворчих умінь; рівень умінь доцільно використовувати тексти різних видів та жанрів відповідно до ситуації, мети, місця, умов, комунікативного акту, статусу співрозмовника та його комунікативних намірів (комунікативно-соціокультурний компонент); зафіксувати набуті рівні текстотворчої компетентності із сучасної української мови як передумову проведення формувального етапу експерименту; визначити особливості і ступінь сформованості лінгвометодичної підготовки до формування текстотворчих умінь дітей молодшого шкільного віку в майбутнього вчителя початкових класів; проаналізувати досвід використання технологій з метою формування досліджуваних умінь.

Факторами текстотворчої компетентності є: розуміння дидактичної мети навчання (опанування науковим, фаховим мовленням); усвідомлення теоретичної та практичної значимості знань про текст (загальний розвиток мовної особистості студента забезпечує можливість орієнтуватися в ситуації, використовувати знання із сучасної української мови для розв'язання

практичних завдань); уміння відображати навколишню дійсність вербально у процесі текстотворення, розуміти її на основі інтерпретаційної діяльності; демонстрація перспективних напрямів розвитку наукових понять (стимулювання наукового і творчого пошуку студентів); трансформація мовного матеріалу під час роботи з текстами (перебудуйте речення, збагатіть висловлювання епітетами та ін.); контроль за розумінням чи продукуванням мовлення на етапах його здійснення, самооцінка результатів навчання (продукуванням текстів та їхня оцінка); емоційний компонент засвоєння навчального матеріалу (позитивна оцінка й самооцінка вправного володіння українською мовою, задоволення пізнавального інтересу, емоційний аспект художнього стилю); соціально-емоційне спрямування текстотворчої діяльності (безпосереднє спілкування, взаємодія, постановка запитань, групова робота); пізнавально-логічна діяльність (удосконалення системи понять про навколишній світ і сукупність логічних операцій, методів, прийомів пізнавальної діяльності); творче ставлення до роботи над текстом – уміння виявляти власний погляд на світ і свою творчу індивідуальність у виборі життєвого матеріалу та його відображенні в слові.

У проведеному дослідженні намагалися виявити, наскільки ефективним є проведення такої роботи у вищих навчальних закладах, і чи проводиться вона взагалі, а також якою мірою володіють майбутні вчителі початкових класів текстотворчими вміннями із сучасної української мови та на якому рівні перебуває лінгводидактична підготовка з методики навчання української мови до формування текстотворчих умінь в дітей молодшого шкільного віку. Формувальний етап експерименту охоплював: вивчення навчально-методичної документації з метою аналізу використання технологічного підходу в практиці підготовки майбутнього вчителя початкової школи, який володіє текстотворчою компетентністю із сучасної української мови та засобами методики навчання української мови (навчальних і робочих програм на відділенні початкового навчання, навчально-методичних комплексів викладачів); індивідуальні бесіди зі

студентами і викладачами сучасної української мови, методики навчання української мови; тестування, анкетування, спостереження за діяльністю майбутніх учителів, викладачів коледжів у навчально-виховному процесі; виконання студентами письмових завдань, аналіз індивідуально-дослідних та наукових робіт, документації з педагогічної практики.

Констатувальний етап експерименту проводився в три етапи.

*Перший етап* – пілотне дослідження, яке полягало у вивченні вихідного рівня сформованості текстотворчої компетентності підготовки у майбутніх фахівців. З цією метою ми запропонували респондентам модифікований тест «Текстотворча компетентність майбутнього вчителя початкових класів». На цьому етапі було опитано 622 особи. З них: 564 студенти та 58 викладачів коледжів.

Анкетування використовувалося з метою: діагностування рівня розвитку текстотворчої компетентності й підготовки до її формування та виявлення групи недостатньо сформованих компонентів; визначення адекватності самооцінки майбутнього вчителя і ступеня відхилення від реальної оцінки як показника дій і вчинків для формування в учнів текстотворчих умінь; аналіз умов застосування викладачами продуктивних і непродуктивних способів педагогічного спілкування в зв'язку з їхніми особистісними характеристиками.

На *другому етапі*, висунувши припущення, що підготовка студентів до формування текстотворчих умінь у дітей молодшого шкільного віку є професійною лінгводидактичною проблемою, ми діагностували викладачів педагогічних коледжів за допомогою анкети «Лінгводидактична (тексто-знавчий аспект) діяльність викладачів педагогічного коледжу», було опитано 58 викладачів коледжів, які брали участь у другому етапі дослідження. Анкета дала можливість визначити рівень викладачів як фахівців із професійної підготовки напрямі формування текстотворчої компетентності студентів коледжу. Адже текстотворча компетентність майбутнього вчителя початкових класів формується і розвивається у процесі

навчання в коледжі, зокрема, під час вивчення різних дисциплін гуманітарного циклу, професійно зорієнтованих дисциплін, а також під час здійснення комунікації в умовах, наближених до професійних. Такі умови створюються викладачем на лекційно-практичних заняттях, під час пропедевтичної і навчальної педагогічної практики, спільної комунікативної діяльності тощо.

Припускаємо, що якість формування текстотворчої компетентності з сучасної української мови, методики навчання української мови є категорією відносною, тому визначення її рівня не позбавлене певного суб'єктивізму під час оцінювання тією чи іншою особою. За таких умов видається доцільним застосування сукупності показників, що забезпечить здобуття об'єктивних даних для формування обґрунтованих висновків та інтерпретації результатів.

Текстотворча компетентність будь-якої особистості формується протягом життя й діяльності, спілкування в соціумі, навчання і самовиховання. У процесі розроблення процедури оцінювання текстотворчої компетентності майбутнього вчителя початкових класів ми намагалися забезпечити «психологічний захист» для педагога. Отже, результати діагностування були закритими, доводилися до відома лише самого респондента (за його бажанням).

Отримання вихідних даних було необхідно для подальшого розроблення ефективної експериментальної методики і визначення показників її ефективності.

З цією метою протягом 2012-2013 рр. проводилися констатувальні зрізи на відділеннях початкової освіти у ВНЗ Центрального регіону України. Усього експериментом було охоплено 9 педагогічних коледжів. До діагностувального (констатувального) експерименту була залучена значна кількість респондентів, зокрема, студенти 3-4 курсів.

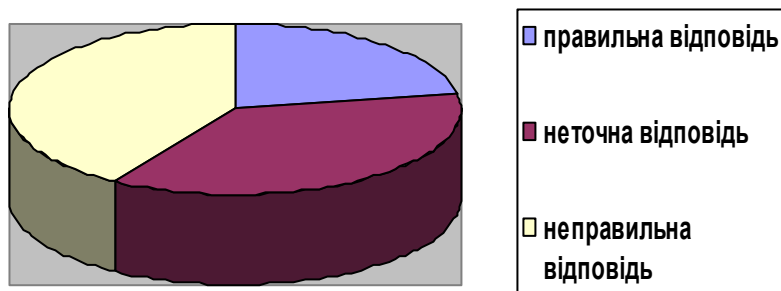
За допомогою описаної методики було вивчено рівень розвитку текстотворчої компетенції у 564 студентів коледжів. Вибір вищих

педагогічних закладів було зумовлено широтою географії дослідження, напрямом підготовки, що впливало на результати тестування самооцінки рівня текстотворчої компетентності із сучасної української мови та лінгометодичної підготовки з методики навчання української мови. Це був третій етап констатувальної роботи.

На *першому етапі* ми провели анкетування, зміст якого вмістили в додатку Н, і детально проаналізували відповіді респондентів.

Перше запитання анкети було спрямоване на з'ясування самооцінки знань про текст. З найнижчими показниками («нульовий рівень», «елементарний рівень») володіння знаннями про текст не виявлено жодного студента. Для 22,6% властивий середній рівень текстотворчих умінь.

Результати опитування показали, що 46% студентів коледжів припускаються окремих помилок у витлумаченні основних текстознавчих понять. Така нечітка сформованість цих понять призводить до того, що правильність визначення педагогічної мети, добір адекватних способів і засобів її реалізації часто не дають успішних результатів у професійній діяльності – формуванні текстотворчих умінь дітей молодшого шкільного віку. Як відомо, шкільна методика значно відрізняється від вишівської. Тому, на наш погляд, основними завданням професійної підготовки є формування лінгводидактичної компетентності. Правильну відповідь на запитання теоретичного характеру дали 22% опитаних студентів, неточну отримали від 37% респондентів, неправильно орієнтуються в названих поняттях 41% майбутніх учителів. Відсотковий розподіл відповідей ілюструє діаграма.



**Рис. 3.3.1. Відсотковий розподіл визначення текстознавчих понять**

У ході аналізу помилок у науково-навчальних текстах студенти висловили думки, що найбільше (51%) їх у стильовій інтерференції, 15% – недостатньо аргументована власна точка зору, 10% – невміння компресувати й декомпресувати текст, 9% – матеріал викладено із порушенням відповідних загальноприйнятих правил (норм) оформлення таких робіт, 8% – невдалі сполучні кліше, 8% – невміння виділяти головне. Таким чином, помилки під час створення науково-навчальних текстів обумовлені несформованістю текстової та жанрово-стилістичної компетентності.

Визначаючи поняття «текстотворчі вміння», студенти в основному дали правильне визначення (73% опитаних). Окремі студенти текстотворчі вміння зводять до знань про текст, розуміння послідовності створення текстів (17%). Однак це ще не є вміння, а лише передумова для його виникнення. Отже, і другокласник, і старшокласник уміють створювати тексти, але це якісно відмінні вміння за їхньою психологічною структурою. Тому слід розрізняти елементарні вміння, які йдуть відразу за знаннями й першим досвідом дій, і вміння, які проявляються як майстерність у виконанні діяльності, що виникає після вироблення навички. Елементарні вміння – це дії, що виникають на ґрунті знань у результаті наслідування дій або самостійних спроб і помилок у роботі з текстом. Вони можуть виникати на засадах наслідування, із випадкових знань. Уміння – майстерність виникає на підґрунті вже сформованих навичок і широкого кола знань. Таким чином, необхідною внутрішньою умовою текстотворчого вміння є вправність у виконанні тих дій, із яких складається текстотворча діяльність. Переважна більшість студентів (81%) вважають, що володіють текстотворчими вміннями, адже робота з текстами відбувається в них постійно, без цих умінь неможливо здійснювати навчальну діяльність.

Під прогностичною діяльністю розуміємо планування або предбачення можливих результатів. Це проектний вид діяльності, який передусь створенню матеріальної конструкції, передбачає модель майбутньої

конструкції. У текстотворчій діяльності майбутнього вчителя початкових класів – це вміння передбачати результат процесу текстотворення молодшого школяра, планувати роботу в цьому напрямі й застосовувати її у практичній діяльності, тобто під час педагогічної практики. 42% опитаних вважають, що володіють цією діяльністю, тобто можуть планувати свою професійну діяльність і під час педагогічної практики вдало проводять уроки української мови, де молодші школярі створюють тексти різних типів, видів, жанрів. 36% вважають, що не завжди вдається ефективно керувати текстотворчою діяльністю молодших школярів. Учні припускалися помилок і в усному, і в писемному мовленні, порушували логіку, стиль викладу. Решта (22%) вважають, що не володіють прогностичною діяльністю, що засвідчує недостатню сформованість професійно-мотиваційного компонента в підготовці до формування текстотворчих умінь молодших школярів.

Звичайно, ігри є ефективним методом навчання, вони стимулюють пізнавальний інтерес за допомогою організації та характеру пізнавальної діяльності, за допомогою імітації життєвих ситуацій, які супроводжують освітній процес, мають різноплановий вплив на нього. І. Підласий вбачає головне призначення методу дидактичних ігор у стимулюванні пізнавального процесу [485, с. 503]. Пізнавальні стимули молодший школяр отримує саме в грі, де він виступає активним перетворювачем дійсності. Дидактичні ігри ефективно розв'язують проблеми прояву інтересу та його підтримки до навчання, отримання знань за рахунок власних зусиль у процесі змагання і текстотворча діяльність тут не є винятком. Близько 60 % студентів вважають, що зуміють активізувати пізнавальну діяльність школярів у грі, намагаючись не просто подавати готові істини, а викликати в учнів потребу самостійно знайти відповідь на запитання завдяки створенню на уроках української мови «ситуації успіху». Спільно виконане загальне завдання, внесення посильного доробку в працю свого колективу, захоплення від спілкування у процесі спільної праці – усе це створює



комфортні умови для кожного учня, щоб навчальна діяльність позбулася негативного психологічного напруження та перетворилась у радісний, цікавий процес. Отже, залучення молодших школярів до гри, у тому числі «учитель – учні», має мотиваційний ефект. У такій формі учні молодшого шкільного віку готові працювати з будь-яким матеріалом. 25% вважають, що частково готові до такої діяльності. Лише 15% вважають, що неготові активізувати тестоворчу діяльність школярів у ході гри.

Майбутні фахівці зазначають, що визначення ключових слів є одним із найскладніших видів роботи. Адже ключові слова несуть основне змістове навантаження, у кожному тексті є головні слова, які передають найважливішу інформацію тексту. Головне – донести до розуміння учнів, що опорна сітка (сукупність опорних слів) – маленький текст, отриманий із великого, й головне в опорній сітці – коротко і точно передати інформацію з тексту, виділити його домінанту – головну змістову частину. Вона може виражатися своїми словами і найчастіше є результатом оброблення тексту, його осмислення відповідно до індивідуальних особливостей читача.

Основна цінність такої роботи в тому, що вона є підсумком аналітико-синтетичної роботи над текстом, узагальненням його ретельного перетворення – складного для молодших школярів процесу «стиснення» тексту. Пояснити поняття «змістова домінанта» учням не так уже й складно – це і основна думка тексту, і те, чого хотів автор навчити читачів, це ідея твору.

Оскільки сам термін «змістова домінанта» може здатися занадто громіздким для повсякденного застосування в початковій школі, то окремі вчителі успішно користуються його образно-описовим синонімом – «мішечок зі змістом» (назва вдала тим, що, по-перше, відображає суть і результат процесу пошуку домінанти, а по-друге, підказує, що відшукати в тексті «зміст» – не така проста справа, найчастіше він прихований, «зав'язаний у мішечок», і щоб дістатися до нього, треба добре поміркувати).

Для уточнення мотивації вивчення методики навчання української мови ми запропонували 9-те питання анкети. Кількісно-якісний аналіз мотивів навчання свідчить про наявність різних їхніх видів, серед яких переважає мотив «соціальна (професійна) значущість навчання» (41,5%), з когнітивними можливостями предмета (36,7%), а також з орієнтацією на бажання знайти певну позицію в суспільстві (32,7%). На жаль, показники мотиваційної спрямованості на виконання майбутньої професійної діяльності та самоосвіти є дещо нижчими – 26,8%, 24,2%. Такі показники, як орієнтація на різні способи взаємодії, залишаються на низькому рівні: 6,4% і 9%. Визначені види пізнавальних і професійних мотивів дали можливість якнайповніше врахувати і розвинути їх у процесі експериментальної роботи.

У визначенні ієрархії предметів текстознавчого спрямування особливої значущості набуває вивчення текстознавства (виділили 44% респондентів, культури мовлення (виділили 39%), аналізу художнього тексту (23%). Отже, потреба у глибокому розумінні процесів текстотворення наявна в майбутніх учителів початкових класів. Окремі студенти, спостерігаючи за роботою вчителів початкових класів, висловили думку, що в результаті інтенсивного впливу на текстотворчу діяльність учнів, якість їхнього зв'язного мовлення значно покращується, зокрема організація міжфразових зв'язків, змістової структури мовлення.

Вивчення тексту відбувається в кількох напрямках. По-перше, засвоюється теорія: поняття й ознаки тексту, основна думка тексту, його структура (речення, складне синтаксичне ціле), види заголовків, зачинів і кінцівок із їхнім функціональним навантаженням, види текстів, мета створення їх та особливості функціонування. По-друге, за допомогою конкретних вправ формуються вміння і навички створення текстів з урахуванням мети й особливостей ситуації спілкування. Проте без формування первинних уявлень про текст, його властивості, структуру, основну думку і способи її вираження, про закономірності побудови тексту, розвитку вмінь створювати тексти, що визначають зміст комунікативної

компетентності фахівця, неможливо ні в початковій, середній, ні в старшій шкільній ланці, ні, тим більше, у ВНЗ. Тому 58% студентів визначають, що в основу лінгвометодичної концепції навчання молодших школярів створювати висловлювання різної стилістичної спрямованості покладено вивчення закономірностей української мови, формування текстотворчих умінь з інтуїтивно-наслідувального рівня на рівень усвідомленого конструювання текстів різних типів, стилів і жанрів. До таких факторів вони відносять: формування у школярів позитивної мотивації як потреби в удосконаленні функційно-стилістичних умінь, зміна способу подання навчального матеріалу в системі «функція – значення – форма»; зміна форми організації навчання (групові й парні види робіт), що припускає опанування загального методу аналізу і створення стилістично диференційованих текстів.

Під час педагогічної практики студенти, спілкуючись з учителями початкових класів, з'ясували, що, незважаючи на значну кількість спеціальних навчальних посібників і підручників із лінгвістичного, стилістичного аналізу тексту, немає єдиного методичного підходу до цієї роботи (47% опитаних). Окремі (12%) вважають, що методика вивчення розділу «Текст» поки що не ґрунтується на єдиному, загальноприйнятому понятійно-термінологічному апараті й не є чітко скоординованою системою прийомів, методів й етапів навчання, вони наголошують на необхідності цілісного, комплексного і багатопланового текстового аналізу, інтегративності його з даними літературознавства, філософії, культурології, релігієзнавства, етнології, але адаптованого до можливостей сприйняття й усвідомлення учнями молодшого шкільного віку.

На *другому етапі* за допомогою анкети «Лінгводидактична (тексто-знавчий аспект) діяльність викладачів педагогічного коледжу» (додаток П) було опитано 38 викладачів педагогічних коледжів, які готують студентів за спеціальністю «учитель початкової школи». Анкета дала можливість визначити рівень лінгвометодичних знань викладачів та здатності готувати

студентів коледжу до формування текстотворчих умінь у молодших школярів.

Реалізація творчого потенціалу людини як суб'єкта професійної діяльності забезпечує формування її професіоналізму від кваліфікації до компетентності, адже професійна компетентність дає змогу фахівцеві успішно виконувати різноманітні види професійної діяльності, вона синтезує у собі широкий спектр знань і дій, відображає ступінь сформованості професійної культури спеціаліста і визначає результати його роботи. Водночас, професійна компетентність визначає компетентність як освітній результат, що відображає підготовленість суб'єкта навчання до реального володіння методами і засобами професійної діяльності, вміння застосовувати їх на практиці, де робота з текстами різних типів і видів є провідною.

56% респондентів вважають, що важливе місце у формуванні професійної компетентності майбутнього вчителя займає професійно-педагогічна комунікація, яка є основною формою педагогічного процесу. Професійно-педагогічна комунікація – це система безпосередніх чи опосередкованих взаємодій педагога, які реалізуються за допомогою вербальних і невербальних засобів з метою взаємообміну інформацією, регулювання педагогічних відносин. Вона віддзеркалює ціннісні орієнтації, гармонію професійних знань, комунікативних і морально-психологічних можливостей, характеризує його вихованість, уміння висловлювати думки, дотримуватись етичних норм спілкування та ін. Опанування вчителем культури мови і мовленнєвого етикету є передумовою ефективності його професійної й особистісної комунікації.

Аналіз лінгвістичних студій Б. Антоненка-Давидовича, С. Єрмоленко, М. Жовтобрюха, А. Коваль, Л. Мацько, О. Сербенської, В. Русанівського, Є. Чак дав можливість визначити культуру мовлення як упорядковану сукупність нормативних, мовленнєвих засобів, вироблених практикою людського спілкування, які оптимально виражають зміст мовлення і задовольняють умови й мету спілкування. Важливими характеристиками

культури мовлення є: правильність, змістовність, доречність, достатність, логічність, точність, ясність, простота і емоційна виразність, образність, барвистість, чистота, емоційність. Культуру мовлення вчителя характеризують такі ознаки: правильність, тобто відповідність прийнятим орфоепічним, орфографічним, граматичним, лексичним нормам; різноманітність: володіння мовним багатством народу, художньої й публіцистичної літератури, лексичним арсеналом літературної мови (освічена людина використовує в мовленні 6-9 тис. слів), використання різноманітних мовних одиниць; виразність: забезпечується оригінальністю у висловлюванні думок з метою ефективного впливу на партнера по комунікації. Виразність розвивається на основі тренінгів, власної творчості, спостережень за мовленням різних соціальних груп, аналітичного читання художньої літератури тощо. Завдяки цьому здійснюється вплив на почуття аудиторії; точність, або відповідність висловлювань того, хто говорить, його думкам: адекватна співвіднесеність висловлення, ужитих слів або синтаксичних конструкцій із дійсністю, умовами комунікації [289, с. 27]. Вона передбачає ретельний вибір жанру текстів, умов, середовища, колориту спілкування і залежить від культурно-освітнього рівня мовців; багатство (розмаїття використовуваних слів). Чим більше різноманітних і розрізняваних свідомістю слухача мовних знаків, їхніх ознак припадає на «мовленнєвий простір», тим мовлення багатше і цікавіше; актуальність: вибір і використання вчителем життєво важливих фактів прикладів, образів.

Сприяє активізації і професійно-педагогічному вдосконаленню роботи викладача дотримання визначених умов у навчально-виховному процесі, а саме: забезпечення чіткої орієнтації навчального процесу на професійну діяльність, використання творчих, евристичних, проблемних завдань, форм і методів активного моделювання професійної діяльності на заняттях з методики навчання української мови з метою формування стійкої професійної спрямованості студентів, здобуття системи лінгометодичних знань та набуття вмінь формувати текстотворчі вміння в учнів; створення

настанови на самоосвіту, стимулювання студентів як до самостійної дослідної, пошукової, проектної діяльності в галузі текстотворення, так і до свідомої діяльності з особистісного вдосконалення, розвитку і реалізації власного потенціалу. 41,5% респондентів вважають, що найважливішим для професійного-педагогічного вдосконалення є предметність, далі ієрархія вибудовувалася так: використання різноманітних методів, прийомів словесного впливу, використання інтерактивних методів навчання, проблематизація освітнього змісту, застосування методів науково-педагогічного дослідження.

35% опитаних вважають, що найскладніше створювати вторинні документи (реферати, статті, виступи, анотації). У проміжному порядку знаходяться вміння розрізняти ключову і другорядну (супутню, уточнювальну) інформацію; згортати і розгортати інформацію під час анотування, редагування тексту тощо; оформляти бібліографію й посилання на джерела; цитувати авторські рядки; створювати презентації. Найпростіше опитаним використовувати додаткові джерела (словники, енциклопедії, довідники, інтернет-ресурси).

Більшість опитаних (68%) вважають доцільним використання ІКТ у ході текстової діяльності. Це дає можливість використовувати різні форми наочності, які сприяють різним способам організації й представлення теоретичного матеріалу у вигляді таблиць, схем, опорних конспектів тощо. З'являється можливість демонструвати не лише статичну інформацію, але й різні мовні явища в динаміці з використанням кольору, графіки, ефекту мерехтіння, звуку, піктографії, «оживлення» ілюстрацій і т. ін. А це якісно новий рівень застосування пояснювально-ілюстративного матеріалу та репродуктивних методів навчання.

Викладачі вважають, що однією з переваг використання ІКТ на заняттях із сучасної української мови, методики навчання української мови є перехід із вербальних методів навчання на методи пошукової і творчої діяльності. Використовуючи ІКТ, викладач може організувати виконання всіх відомих

традиційних видів вправ, а саме: на зорове сприйняття, вставку літер, розстановку розділових знаків, графічного позначення мовних одиниць різних рівнів, редагування текстів тощо.

Серед нових підходів до лінгвометодичної підготовки студентів педагогічного коледжу викладачі вважають залучення викладачів і студентів до наукової, творчо-пошукової, дослідної діяльності (80%). З метою забезпечення успішного функціонування в системі неперервної ступеневої освіти майбутніх педагогів бажано поглиблювати співпрацю коледжу із закладами вищої освіти III–IV рівнів акредитації, адже набувають розвитку спільні наукові дослідження, створюється освітній науково-інформаційний простір. Тому до викладачів висуваються вимоги постійного підвищення професійної майстерності, забезпечення високого науково-теоретичного і методичного рівня викладання дисциплін. Звичайно, необхідно розробляти й видавати методичні рекомендації, посібники, підручники для підготовки студентів до формування текстотворчих умінь в учнів і не тільки в паперовому варіанті, але й в електронній формі.

Зміст лекцій з методики навчання української мови містить недостатньо матеріалу про ефективні методи, прийоми і методичні засоби формування вміння учнів удосконалювати текст, зокрема, підвищення усвідомленості мовних дій, запобігання логічним помилкам, граматичного оформлення мовленнєвої інтенції.

Аналіз відповідей на 9-те запитання анкети показав, що ефективність дидактичної діяльності майбутніх учителів значною мірою визначається не тільки сформованістю в них фундаментальних дидактичних знань, умінь і навичок, а й ступенем творчої реалізації їх у мінливих умовах педагогічної дійсності. Тому 35% опитаних вважають, що опанування студентами теоретичними і практичними основами підвищення методичної підготовки до формування текстотворчих умінь учнів супроводжується цілеспрямованим і спеціально організованим опрацюванням елементів нових

освітніх технологій, розроблення їхніх авторських модифікацій, адаптованих до конкретних умов.

Загальновідомо, що ніщо так не стимулює творчу самореалізацію педагогів, як ситуація успіху. Тож створити таку ситуацію для кожного – завдання успішної методичної підготовки. 27% викладачів вважають, що у кожного педагога має бути «досьє успіхів», у якому відображатимуться всі його досягнення, цікаві педагогічні знахідки, перемоги у професійних конкурсах тощо. Таким «досьє успіхів» є тематичне портфоліо кожного педагога. Наповнення його документами, які свідчать про особисті досягнення, – найкращий мотив для творчої самореалізації й удосконалення фахової майстерності педагога. Основна мета портфоліо – відобразити творче і професійне зростання, сприяти формуванню навичок професійної рефлексії. 22% викладачів вважають продуктивність й організацію пошуково-дослідної діяльності – розроблення авторських програм, створення навчально-методичного комплексу, участь у роботі творчих груп для такої роботи. Решта приділяє увагу іншим аспектами методичної підготовки.

У зв'язку з активізацією пошуково-дослідної роботи студентів педагогічного коледжу 37% опитаних висловили думки щодо ґрунтовного ознайомлення майбутніх фахівців зі структурою, технічними вимогами до наукових текстів. Адже науковий текст розглядається як багатомірне й ієрархічно змістовне організоване утворення, що підкорюється авторському задуму, обумовлене комплексом екстралінгвістичних факторів, відображає типовий зміст певної сфери спілкування і діяльності, яка формує стильову специфіку цього різновиду тексту й об'єктивовану у взаємозв'язках текстових одиниць, типових текстових підсистем, архітектоніці, композиції та інших складниках поверхневої форми тексту. Слід узяти до уваги, що опис смислової структури тексту можливий лише за умови, якщо позамовні чинники, зовнішні по відношенню до текстотворення, розуміються як внутрішні, змінені в процесі взаємодії з конкретним змістом наукового знання, яке повідомляється [328].



Звичайно, комунікативний елемент тексту є основним. Професійна підготовка стимулює майбутнього фахівця створювати тексти для навчальної комунікації, тому (думка І. Гальперіна) істотною передумовою створення правильного (згідно з метою й умовами комунікації) тексту є дотримання таких вимог: по-перше, узгодження змісту тексту і його назви; по-друге, досконале формулювання назви; по-третє, відповідність літературного оформлення функціональному стилю; по-четверте, наявність надфразових єдностей, об'єднаних різними типами зв'язку; по-п'яте, цілеспрямована і прагматична настанова [125, с. 39]. Тому одним із базових елементів технології підготовки будь-якого повідомлення є створення чи конструювання тексту. Ця форма підготовчої діяльності особливо важлива для студентів, оскільки вони ще не володіють розвиненими автоматичними стереотипами, тому потребують максимальної кількості ресурсів, які полегшують здійснення повідомлення.

Оскільки вчитель працює переважно із вторинними текстами (відтворення первинного тексту, діалог із первинним текстом, вторинний текст-відповідь, вторинний текст-дослідження, інтерпретація первинного тексту, завершення первинного тексту), він, готуючись уроку чи пояснюючи матеріал, відтворює прочитане, вивчене раніше з урахуванням характеру навчального завдання. Окрім того, у процесі професійної діяльності виникає необхідність конспектувати, писати тези, анотації, виступати з оглядом літератури і т. ін.

Успішність створення вторинних текстів багато в чому забезпечується рівнем розвитку вміння читати. Причинами труднощів, які виникають під час творення вторинних текстів, вважають незнання законів жанру того чи іншого вторинного тексту, невміння правильно використовувати мовні і мовленнєві засоби, доречні у відповідних текстах; неврахування істинної специфіки вторинних текстів. Цими знаннями потрібно доповнити професійний багаж майбутнього вчителя початкових класів. Такої думки дотримується 78% опитаних.

Виділення головної думки текстового повідомлення, написання тез, конспектів, анотацій, резюме, складання планів тексту привчають студентів структурувати матеріал, узагальнювати його; відповіді на запитання і розв'язання методичних завдань дають можливість актуалізувати навчальний матеріал; обговорення проблемних запитань і постановка запитань до тексту допомагають переструктурувати матеріал, здійснити діалогічну взаємодію з текстом. Перелічені вище види робіт із текстовим повідомленням забезпечують формування основних прийомів опрацювання текстової інформації, що позитивно впливає на процес засвоєння знань і формування професійної спрямованості майбутніх педагогів.

Щодо методичної підготовки, учителі вважають, що більше уваги потрібно приділяти аналізу «живих» текстів, створених учнями, зокрема, детальному аналізу різного типу помилок, яких припускаються школярі у самостійно створених текстах.

Отже, проведене опитування засвідчило: викладачі вважають, що знання про текст і текстотворча діяльність забезпечать орієнтацію студента на розвиток професійно-особистісної реалізації, особистісно-креативного ставлення до педагогічної діяльності, упевненості у своїй готовності до неї, прагнення до професійного самовдосконалення. Сучасний підхід до мовної підготовки студентів вимагає створення такої системи контролю і самоконтролю, яка забезпечила б здатність фіксувати динаміку формування професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців, під якою розуміють високий рівень володіння державною мовою, здатність вільно послуговуватися нею в усіх сферах суспільно-виробничих відносин. Особлива роль у цьому процесі належить інформаційно-комунікаційним технологіям.

На *третьому етапі* констатувального етапу експерименту, який проходив у ВНЗ, ми з'ясували рівень сформованості текстотворчої компетентності у студентів 4 курсів на підставі аналізу їхньої практичної діяльності із сучасної української мови.

Мовленнєва діяльність як мета навчання має свої характеристики, притаманні студентів, що перебуває на етапі фахового становлення особистості, відповідає його потребам і запитам, ціннісним пріоритетам. Продуктування і сприймання навчальних текстів студентами має відбуватися в умовах спілкування, у процесі вербальної взаємодії мовців. Тому мовленнєва діяльність як мета навчання української мови у ВНЗ може бути схарактеризована як текстова-комунікативна. Текст є одним зі способів репрезентування комунікації.

Беручи до уваги дослідження Г Кавицької, у змісті текстотворчої компетентності виділяємо такі складники: метатекстовий – загальні знання про текст як засіб комунікації, створений з комунікативною метою та адресатів; усвідомлення текстотворення як умотивованої, цілеспрямованої і культурологічно зумовленої діяльності; усвідомлення важливості фонових знань для інтерпретації і створення текстів; базові знання про жанри текстів та їхні ознаки; текстотипологічний – знання про специфіку текстотворення, уміння аналізувати культурні та комунікативні особливості висловлювань, уміння віднаходити функціональні текстові маркери в повідомленнях різних жанрів, уміння порівнювати тексти; текстопродуктивний – уміння будувати і редагувати тексти [278].

Тому для цього етапу експерименту ми виділили 3 блоки завдань: на редагування, анотування і формулювання тез, на створення тексту (додаток Р) на основі *контрольно-мотиваційного, когнітивно-нормативного, професійно-термінологічного, діяльнісно-практичного* критеріїв. Кожен із запропонованих критеріїв характеризується низкою показників – визначальних ознак, що ілюструють текстотворчу діяльність студентів.

*Контрольно-мотиваційний* критерій співвідносимо з культурою писемного мовлення майбутнього вчителя початкових класів. Він передбачає врахування індивідуальних особливостей студента (ставлення до інших студентів, учнів під час педпрактики, викладачів, усвідомлення значущості майбутньої професійної діяльності), сформованість стійкої мотивації до

текстотворчої діяльності, зв'язок змістової основи навчального матеріалу з інтенціями студентів, потребу здійснювати перевірку, редагування, удосконалення текстів.

Показниками цього критерію стали: сформованість стійкої мотивації до текстотворчої діяльності, вибір між різними можливими діями; інтенсивність і наполегливість у виконанні визначеного завдання, досягненні мети, що сприяє усвідомленню студентом суспільної значущості й потреби в оволодінні майбутнім фахом і вимагає наявності професійно-ціннісних та особистісних інтересів і настанов на подальшу професійну діяльність; комунікативна інтенція, яка визначає мовну поведінку комунікантів.

*Когнітивно-нормативним* критерієм передбачено свідоме й осмислене конструювання власних висловлювань і сприйняття чужих у процесі активної мовленнєвої діяльності, реалізацію інформаційної функції (засвоєння текстознавчих знань), високий загальнокультурний рівень, зокрема мовленнєвого етикету, здатність інтегрувати знання з різних навчальних дисциплін, способи пізнавальної і практичної діяльності (правила та вказівки щодо розвитку умінь і навичок); знання норм української літературної мови і вміння застосовувати їх у текстотворчій діяльності.

Показники цього критерію – засвоєна система норм української літературної мови, сформовані вміння, пов'язані зі створенням текстів відповідно до типологічної, функційно-стильової, жанрової характеристики й комунікативної ситуації.

*Професійно-термінологічний* критерій визначає узагальнення і поглиблення загальномовних знань, які мають виразну практичну спрямованість – професійно і комунікативно орієнтовані, наповнення змісту лінгвістичної підготовки професійно значущою інформацією, засвоєння фахової термінології й оволодіння моделями професійної комунікації.

Серед показників цього критерію виділяємо: знання лексичних норм і слововживання правил української мови, термінологічну точність, вміння репрезентувати себе через мовлення, здатність до ефективного спілкування в

професійній діяльності, сформоване почуття відповідальності за мовленнєві вчинки.

*Діяльнісно-практичним* критерієм передбачено вміння рефлексувати, контролювати і регулювати мовленнєву діяльність, створювати тексти. Показником цього критерію стало застосування текстознавчих відомостей з української мови у процесі текстотворчої діяльності та доречне використання набутих знань і вмінь у професійній мовленнєвій діяльності.

Інтеграцію критеріїв, рівнів, показників представили в таблиці 3.3.1.

**Таблиця 3.3.1.**

**Критерії, рівні, показники текстотворчої компетентності студентів  
педагогічних коледжів**

<b>Критерії</b>	<b>Рівні сформованості</b>	<b>Показники сформованості професійного мовлення</b>
Контрольно-мотиваційний	Високий	Свідоме ставлення до текстотворчої діяльності, розвиненість навичок самоконтролю та самокорекції писемного мовлення.
	Достатній	Наявність інтересу до текстотворчої діяльності, а також навичок самоконтролю та самокорекції писемного мовлення.
	Середній	Наявний нестійкий інтерес до текстотворчої діяльності, посередні навички самоконтролю та самокорекції писемного мовлення.
	Елементарний	Низький інтерес до текстотворчої діяльності, відсутність бажання вдосконалювати писемне мовлення.
Когнітивно-нормативний	Високий	Наявність глибоких знань із теорії тексту, знання норм української

		літературної мови, уміння інтегрувати знання.
	Достатній	Наявність знань із теорії тексту, дотримання норм літературної мови; відсутність грубих мовленнєвих помилок, достатні вміння інтегрувати знання.
	Середній	Відсутні системні знання із теорії тексту, порушення орфоепічних, орфографічних, пунктуаційних норм літературної мови; інтегрувати знання вдається частково.
	Елементарний	Фрагментарні знання із теорії тексту; велика кількість різнотипних мовних помилок, інтегрувати знання не вдається.
Професійно-термінологічний	Високий	Знання фахової термінології системні та структуровані; сформовані вміння правильно вживати терміни в мовленні.
	Достатній	Достатній обсяг знань з фахової термінології; незначні помилки в терміновживанні.
	Середній	Відсутні системні знання з професійної лексики.
	Елементарний	Знання фахової лексики фрагментарні.
Діяльнісно-практичний	Високий	Свідомо рефлексує, контролює і регулює мовленнєву діяльність, створює досконалі тексти.

	Достатній	Рефлексує, контролює і регулює мовленнєву діяльність, створює тексти, але припускається незначних структурних та мовних помилок
	Середній	Епізодично рефлексує, контролює і регулює мовленнєву діяльність, створює тексти, але зі значними структурними та мовними помилками.
	Елементарний	Недостатньо сформовано вміння рефлексувати, контролювати і регулювати мовленнєву діяльність, не вміє створювати тексти або створює їх фрагментарно.

Зміст діагностичної роботи містить додаток П. Метою проведення констатувального зрізу стало одержання достовірних даних про ступінь сформованості в студентів педагогічних коледжів текстотворчої компетентності в умовах застосовуваної викладачами методики. Результати сформованості текстотворчих умінь студентів педагогічних коледжів на констатувальному етапі експерименту ми відобразили в таблиці 3.3.2.

**Таблиця 3.3.2**

**Результати сформованості текстотворчої компетентності студентів педагогічних коледжів на констатувальному етапі експерименту**

Групи	К-сть студ.	Рівні виконання завдання							
		високий рівень	ті самі дані у %	достатній рівень	ті самі дані у %	середній рівень	ті самі дані у %	елементарний	ті самі дані у %
ЕГ	281	35	12,5	124	44,1	90	32	32	11,4
КГ	283	37	13	130	46	88	31,1	28	9,9

Для порівняння зазначених груп застосуємо критерій узгодженості К. Пірсона.

Нульова гіпотеза  $H_0$  сформованості текстотворчої компетентності студентів педагогічних коледжів в експериментальній і контрольній групах достовірно не відрізняються. Альтернативна гіпотеза  $H_1$  рівень текстотворчої компетентності в експериментальній групі достовірно відрізняється від рівня контрольної групи на користь нульової.

Перевіримо достовірність різниці між експериментальними і контрольними сукупностями, використовуючи формулу (1) для визначення критерію згоди К. Пірсона ( $\chi^2$ ) [356]. Результати вмістили в таблицю 3.3.3

**Таблиця 3.3.3**

**Оцінювання компонентів сформованості текстотворчої компетентності студентів на констатувальному етапі експерименту**

Рівні сформованості вмінь	ЕГ 281 учн.		КГ 283 учн.		Різниця	$\chi^2$
	К-сть студ.	%	К-сть студ.	%		
Високий	35	12,5	37	13	-0,4	<b>0,35</b>
Достатній	124	44,1	130	46	-1,9	
Середній	90	32	88	31,1	5	
Елементарний	32	11,4	28	9,9	1,3	

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^n \left[ \frac{(f_E - f_K)^2}{f_K} \right] \quad (3.1)$$

де  $f_E$  – відносна частота  $i$ -го інтервалу експериментальної групи;

$f_K$  – відносна частота  $i$ -го інтервалу контрольної групи;

$n$  – кількість інтервалів (у нашому випадку  $n = 4$  – за кількістю рівнів).

На констатувальному етапі експерименту показник  $\chi^2 = 0,35$

За таблицями для рівня значущості  $\alpha = 0,05$  і для ступеня вільності  $n - 1 = 3$  знаходимо критичне значення критерію згоди:  $\chi^2_{\text{критич.}} = 7,81$ . Звідси виконується нерівність  $\chi^2_{\text{спост.}} < \chi^2_{\text{критич.}}$ . Отже, експериментальні групи дібрані



з приблизно однаковим рівнем сформованої текстотворчої компетентності (табл. 3.3.4).

**Таблиця 3.3.4**

**Результати перевірки сформованості текстотворчої компетентності студентів педагогічних коледжів на констатувальному етапі**

Тип групи	Правильні відповіді студентів контрольної та експериментальної груп	
	Середня кількість набраних балів	Стандартне відхилення
Експериментальна	74,5	11,55
Контрольна	75,5	11,33

Перевіримо достовірність отриманих даних, використовуючи критерій Стьюдента за формулою:

$$t = \frac{|\bar{x}_1 - \bar{x}_2|}{\sqrt{\frac{\sigma_1^2}{N_1} + \frac{\sigma_2^2}{N_2}}} \quad (3.2)$$

де  $\bar{x}$  – середнє арифметичне значення досліджуваного параметру,  $\sigma$  – стандартне відхилення,  $N$  – кількість членів вибірки ( $N_1$  – контрольна група,  $N_2$  – експериментальна група).

Стандартне відхилення визначається за формулою:

$$\sigma = \sqrt{\frac{\sum x_i^2 - \frac{(\sum x_i)^2}{n}}{n - 1}} \quad (3.3)$$

де  $x_i$  – окреме значення досліджуваного показника.

Використання  $t$ -критерію Стьюдента в цьому випадку можна вважати правомірним, оскільки шкала вимірювання інтервальна і кількість досліджуваних об'єктів достатньо великі, що відповідає вимогам нормального розподілу.

Кількість студентів в експериментальній і контрольній групах ( $N_2 = 281$  особа,  $N_1 = 283$  осіб відповідно). Середнє арифметичне становить  $\bar{x}_1 = 75,5$ ,  $\bar{x}_2 = 74,5$ . Стандартне відхилення  $\sigma_1 = 11,33$ ,  $\sigma_2 = 11,55$ .

За таких умов коефіцієнт Ст'юдента буде становити 1,03. Оскільки  $t_{\text{спост}} < t_{\text{табл}} (1,95)$ , то можемо зробити висновок: різниця між результатами експериментальної і контрольної груп є незначною, а рівень впливу випадкових величин на отриманий результат менше 0,5%; тобто різниця між двома вибірками на констатувальному етапі експерименту достовірна.

Зауважимо, що анотування тексту, складання тез потребує попереднього членування тексту на частини, а також визначення їхньої смислової вагомості чи другорядності. При цьому завданням для студентів є збереження рівня інформаційної місткості тексту та логічних зв'язків у ньому. Аналізуючи результати третього етапу констатувального експерименту ми помітили, що скорочуючи текст, студенти здебільшого порушують логіку викладу: втрачаючи пропорційний обсяг вступу, основної частини і висновків; не оформляючи відповідними мовними засобами смисловий зв'язок між частинами тексту, не використовуючи вставні елементи, які організують послідовність викладу думок; поєднуючи логічно несумісні поняття або утворюючи плеоназми (*страшенно добрий, погане мистецтво, велика більшість*) – 48% студентів. Оцінні судження студента щодо конспектованого матеріалу свідчать про активне ставлення до прочитаного.

Студенти володіють не на високому рівні (38%) умінням анотувати текст і складати тези. Найтиповішими недоліками є застосування оцінного й емоційного забарвлення мовлення, конотативної лексики, вигуків; невміння упорядковувати композицію тексту згідно з вимогами наукового стилю; недосконале маркування композиційних елементів тексту (пунктів, параграфів, розділів) – 42% студентів.

Під час редагуванням тексту студенти припустилися в основному однакових помилок: не всі помилки було виправлено в порушенні граматичних норм української мови, пропуск невластивих українській мові пасивних конструкцій способом заміни їх, де це можливо, активними.

Кількісно-якісний аналіз текстотворчих умінь показав, що студенти виявили спільні й відмінні тенденції в побудові текстів. До спільних

тенденцій слід віднести такі: 1) неправильна побудова і відсутність окремих структурних частин тексту; 2) відсутність словесно вираженої основи для зіставлення (37%). Відмінні тенденції такі: 1) у роботах студентів менше значення надано зачину, але більше кінцівці; 2) збільшено кількість ознак, які зіставляються; 3) тексти більшою мірою відповідають вимогам до навчально-наукового мовлення; 4) тексти побудовано переважно в жанрі повної порівняльної характеристики; 5) використано більш різноманітні мовні засоби вираження зіставлення, переважно синтаксичні (26%).

Отримані результати дають підставу для висновку про те, що вміння текстотворення не характеризуються високим ступенем сформованості через те, що студенти не мають достатніх базових знань із лінгвістичної теорії тексту. Найпоширенішими мовленнєвими недоліками є неправильне вживання засобів зв'язку речень у тексті, відсутність важливої інформації (або її частини), необхідної для розкриття теми й основної думки, що призводить до відсутності доказовості в думці, виразної особистісної позиції (38%). У роботах окремих студентів траплялися помилки на порушення структури тексту (конструктивно-комунікативні порушення): непропорційність частин тексту (вступу, основної частини, висновку) або відсутність якоїсь із частин (39%).

Істотнім фактором, що негативно позначається на стані текстотворчої компетентності студентів педагогічних коледжів є й те, що частина майбутніх учителів початкових класів недостатньо комплексно володіє найважливішими засобами мовного спілкування: інформаційним, тобто спілкуванням шляхом прийому, передачі й інтерпретації інформації (обмін думками, знаннями, ідеями тощо), укладеної у висловлюваннях різного рівня (від слова до тексту); інтерактивним, тобто спілкуванням шляхом взаємодії, коли спілкування здійснюється на основі виконання якоїсь спільної діяльності, не лише навчальної; перцептивним, тобто спілкуванням шляхом сприйняття один одного і взаєморозуміння на цій основі. Це є вагомим аргументом щодо необхідності побудови такого змісту професійної

підготовки вчителів початкових класів у системі лінгвометодичної роботи, який забезпечував би текстотворчу компетентність на належному рівні.

Такі недоліки пояснюються недостатністю функційно-комунікативної спрямованості навчання мови, стилістичної диференціації, взємозв'язку розвитку усного і писемного мовлення, мовлення і мислення.

Ми виявили вихідні рині знань з методики навчання української мови у студентів 3 курсу (обґрунтовуємо це тим, що на 3 курсі закінчується вивчення цього фахового предмета). Метою такої роботи виступила інтеграція мовної (текстознавчих знань) і лінгводидактичної підготовки майбутнього вчителя. Вона передбачала письмове оцінювання текстотворчої компетентності студентів за трьома рівнями: орієнтаційно-репродуктивним, понятійно-аналітичним і продуктивно-синтетичним. Ми попонували студентам 3 курсів виконати завдання-зрізи різних типів, які містили тестові завдання для перевірки теоретичних знань, методичні завдання з метою виявлення їхнього вміння творчо застосовувати теоретичний матеріал у практичній діяльності, практичне завдання, яке дало можливість визначити сформованість у студентів умінь вирішувати типові практичні завдання з курсу (аналізувати, розробляти фрагменти уроків).

Ураховуючи компонени та особливості філологічної і лінгводидактичної підготовки студентів педагогічних коледжів ми виділити такі критерії сформованості текстотворчої компетентності: фахівців за спеціальністю 5.01010102 Початкова освіта: *мотиваційно-орієнтувальний, операційно-діяльнісний, креативно-діяльнісний*. Критерії репрезентовано цілісною системою відповідних показників, які відтворюють певну властивість досліджуваного об'єкта – рівні готовності студентів педагогічних коледжів формувати текстотворчі вміння молодших школярів: *високий, достатній, середній, елементарний*. Це дало можливість перевірити глибину теоретичної підготовки майбутніх учителів початкових класів, а також виявити рівень сформованості комплексу методичних умінь і навичок, яких набувають студенти у процесі засвоєння курсу методики навчання

української мови, а саме: умінь аналізувати і зіставляти лінгводидактичні поняття з розділу «Текст», відновлювати і формулювати їхні визначення, будувати розгорнуті відповіді на актуальні питання курсу, розробляти конспекти уроків та фрагменти їх.

*Мотиваційно-орієнтувальним* критерієм передбачено перевірку рівня теоретичних знань студентів шляхом виконання ними завдань тестового характеру закритого і відкритого типу. Такі завдання дали змогу здійснити за короткий час зріз рівня засвоєння теоретичних основ, понять і термінів з методики навчання української мови. Показники: уміння знаходити правильне визначення лінгводидактичного терміна, визначати зміст методичного поняття (визначити перелік видових понять, що входять до його складу), визначити, якому терміну відповідає подана дефініція.

*Операційно-діяльнісний* критерій визначає вміння висловлюватися на методичну тему, розкривати зміст лінгводидактичних понять і явищ, виконувати завдання як репродуктивного, так і узагальнювально-аналітичного характеру. Показники: здатність розкривати зміст лінгводидактичних понять і явищ, виконувати завдання як репродуктивного, так і узагальнювально-аналітичного характеру, зіставляти суміжні поняття методики української мови, наводити зразки завдань до окремого розділу шкільного курсу української мови тощо).

*Креативно-діяльнісний* критерій спрямовано на перевірку творчих умінь і навичок моделювання, розробки й оформлення фрагментів уроку з української мови із застосуванням згаданих вище теоретичних положень. Показники: уміння і навички моделювання, розроблення й оформлення власного конспекту уроку з української мови.

Інтеграцію рівнів, показників представили в таблиці 3.3.5.

Таблиця 3.3.5

**Рівні, показники сформованості текстотворчої компетентності студентів  
педагогічних коледжів**

<b>Рівні сформованості</b>	<b>Показники сформованості</b>
<b><i>Орієнтаційно-репродуктивний</i></b>	
Високий	Глибокі теоретичні знання, розгорнуте міркування лінгводидактичного характеру
Достатній	Наявність теоретичних знань, коротке міркування лінгводидактичного характеру
Середній	Часткові теоретичні знання, неточне міркування лінгводидактичного характеру
Елементарний	Відсутні системні теоретичні знання, фрагментарні міркування лінгводидактичного характеру.
<b><i>Поняттєво-аналітичний</i></b>	
Високий	Точно розкриває зміст лінгводидактичних понять і явищ, зіставляє суміжні поняття, наводить зразки завдань.
Достатній	Розкриває зміст лінгводидактичних понять і явищ, зіставляє суміжні поняття, наводить зразки завдань, але з незначними неточностями.
Середній	Розкриває неповно зміст лінгводидактичних понять, значні порушення в зіставленні суміжних понять й доборі зразків завдань.
Елементарний	Фрагментарно розкриває зміст лінгводидактичних понять не вдається зіставити суміжні поняття, навести зразки завдань.
<b><i>Продуктивно-синтетичний</i></b>	
Високий	Сформовані вміння моделювати, розробляти й

	оформляти фрагменти уроків з української мови.
Достатній	Достатньо сформовані вміння моделювати, розробляти й оформляти фрагменти уроків з української мови.
Середній	Фрагментарно моделює, розробляє й оформляє фрагменти уроків з української мови.
Елементарний	Недостатньо сформовані вміння моделювати, розробляти й оформляти фрагменти уроків з української мови.

Зміст завдань умістили у додатку С. Загальна оцінка виводилася як середня за всіма пунктами завдання. Результати виконаної роботи представлено в таблиці 3.3.6.

Таблиця 3.3.6

**Рівні сформованості текстотвірчої компетентності студентів на констатувальному етапі експерименту**

Рівні	Рівні підготовки: ЕГ – 281 ст., КГ – 283 ст.												$\chi^2$				
	Високий		Достатній		Середній		Елементарний										
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ									
	К-сть студ	%	К-сть студ	%	К-сть студ	%	К-сть студ	%									
Орієнтаційно-репродуктивний	71	25,27	66	23,32	95	33,81	99	34,98	95	33,81	90	31,80	20	7,12	28	9,89	<b>1,11</b>
	64	22,78	69	24,38	102	36,30	92	32,51	87	30,96	98	34,63	28	9,96	24	8,48	
	61	21,71	70	24,73	94	33,45	102	36,04	100	35,59	90	31,80	26	9,25	21	7,42	
	61	21,71	70	24,73	94	33,45	102	36,04	100	35,59	90	31,80	26	9,25	21	7,42	

Для перевірки достовірності різниці між контрольною і експериментальною групами звернемося критерія узгодженості К. Пірсона ( $\chi^2$ ) [356].

Оцінювання рівнів сформованості текстотворчої компетентності на констатувальному етапі експерименту. Розрахунок показника  $\chi^2$  на констатувальному етапі експерименту: для орієнтаційно-репродуктивного рівня становить 1,11, для понятійно-аналітичного рівня становить – 1,20, а для продуктивно-синтетичного – 1,46.

За таблицею рівня значущості критичне значення узгодженості становить  $\chi^2_{\text{критич.}} = 7,81$ , для  $\alpha = 0,05$  і ступеня вільності  $n - 1 = 3$ . Звідси виконується нерівність  $\chi^2_{\text{спост.}} < \chi^2_{\text{критич.}}$ . Отже, можемо стверджувати, нульова гіпотеза  $H_0$  (невідповідність між законами розподілу рівнів сформованості лінгвометодичних умінь експериментальної і контрольної груп випадкова) приймається за кожним з рівнів. Таким чином, різниця між групами є незначною, тобто різниця між двома вибірками до початку експерименту несуттєва і становить менше 0,05%.

Констатувальний зріз показав недостатній рівень філологічної і лінгвометодичної підготовки студентів. Значна кількість студентів правильно називає методичні поняття, але не орієнтується в їхньому використанні в певних мовленнєвих ситуаціях, не вміє організовувати навчальну взаємодію учнів на уроці, здійснювати диференційоване й різнорівневе навчання, реалізувати власну методичну позицію. У роботах окремих студентів мали місце неточності у формулюванні основних понять. Окремі роботи містили необґрунтовані судження, спостерігалася недостатня самостійність мислення. Значна частина студентів (39%) нечітко виклала свої думки, дещо порушила логічність і послідовність викладу, не всі складники аналізу методичного завдання підтвердили прикладами, не досить глибоко проаналізували окремі методичні прийоми та засоби. На основі результатів констатувального етапу ми виділили чотири етапи формування текстотворчої компетентності, які представили в таблиці 3.3.7.



Таблиця 3. 3. 7

**Етапи формування текстотворчої компетентності  
майбутніх учителів початкової школи**

Етапи формування текстотворчих умінь	Рівні формування вмінь	Засоби професійної підготовки		
		Джерела знань	Джерела вмінь	Джерела досвіду
1 етап (1 курс)	Низький	Лекції Консультації Самостійна робота	Практичні заняття Вправи Вправлення Рольові ігри	Володіння імітаційними та аналітико-синтетичними методами
2 етап (2 курс)	Достатній	Лекції Консультації Індивідуальна робота Самостійна робота	Практичні заняття Вправи Вправлення Рольові ігри Ділові ігри	Володіння проектними та конструктивними методами
3 етап (3 курс)	Середній	Лекції Консультації Індивідуальна робота Самостійна робота Корекційна робота	Практичні заняття Вправи Вправлення Рольові ігри Ділові ігри Тренінги Курсова робота	Володіння активними та інтерактивними методами Педагогічна практика
4 етап (4 курс)	Високий	Лекції Консультації Індивідуальна Робота Корекційна робота Бібліотеки Самостійна робота Інтернет Методична література Фахові видання Періодична преса Мас-медіа Курсова робота Пошуково-дослідна робота	Практичні заняття Вправи Вправлення Рольові ігри Ділові ігри Тренінги Дискусії Курсова робота Пошуково-дослідна робота Творче застосування різних форм роботи	Володіння активними, інтерактивними, комп'ютерними, технологіями Педагогічна практика Вивчення позитивного педагогічного досіду Педагогічний експеримент

Отже, результати вихідного рівня підготовки майбутнього вчителя початкової школи до формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів дають підстави стверджувати, що в частини студентів педагогічних коледжів не сформовано на належному рівні текстотворчої компетентності, необхідної як для спілкування, так і для реалізації посилених вимог Держаного стандарту початкової освіти щодо підготовки фахівців початкової ланки. Констатувальний етап експерименту, проведений у різних педагогічних закладах, підтвердив припущення, що в процесі професійної підготовки вчителів початкової ланки освіти недостатньо приділено уваги формуванню текстотворчої компетентності у процесі вивчення української мови.

Результати, отримані в ході проведених констатувальних зрізів, дали можливість: виявити до початку формувального етапу експерименту рівень сформованої текстотворчої компетентності майбутнього вчителя початкових класів під час професійної підготовки взагалі й кожного її компонента зокрема, а саме: мовно-мотиваційного, комунікативно-інформаційного, комунікативно-технологічного; зробити висновок, що формування текстотворчої компетентності з української мови як важливий компонент лінгвометодичної готовності вчителя у процесі професійної педагогічної освіти у вищих навчальних закладах використовується неповною мірою; підтвердити припущення про те, що в практиці формування і розвитку текстотворчої компетентності із сучасної української мови, методики навчання української мови в майбутніх фахівців початкової освіти відсутня чітка система організації відповідної роботи; зазначити, що несформованість відповідної якості майбутнього педагога негативно впливає на якість виконання майбутніх професійних обов'язків у зв'язку з викладанням предметів лінгводидактичного циклу, зокрема на опанування учнями української мови і мовлення.

## Висновки до третього розділу

1. На основі аналізу сформованості текстотворчих умінь у молодших школярів на основі критеріїв (*змістовності, зв'язності, мовної-мовленнєвої вправності, комунікативно-когнітивного*), які корелюємо із змістовими компонентами текстотворчої компетентності, ми з'ясували, що окрема частина учнів із різних регіонів України не володіє на належному рівні текстотворчими вміннями.

2. Готовність майбутнього вчителя початкової школи до формування текстотворчих умінь молодших школярів розглядається як інтегрована ознака особистості, сутністю якої є мотиваційна системність і ефективна текстотворча діяльність. Компонентами технології формування текстотворчих умінь молодших школярів є сформованість мотиваційного, мовного, змістового комунікативного й інформаційного компонентів готовності майбутнього вчителя, інтегрування навчальної, пошуково-дослідної, самостійної та власне професійної діяльності.

3. З метою перевірки ефективності розробленої моделі готовності вчителя початкових класів до формування текстотворчих умінь у молодших школярів ми виділили *мотиваційно-орієнтувальний, операційно-діяльнісний, креативно-діяльнісний критерії*. Кожен із запропонованих критеріїв характеризується низкою показників – визначальних ознак, які ілюструють текстотворчу діяльність студентів на підставі аналізу їхньої практичної діяльності із сучасної української мови. Здобуті результати дають підставу для висновку про те, що вміння текстотворення не характеризуються високим ступенем сформованості.

5. Розроблена модель діагностики рівнів досліджуваного утворення узгоджується із загальними вимогами до формування текстотворчої компетентності майбутнього вчителя початкової школи, а саме: виявлення сучасного стану процесу і рівнів сформованості досліджуваної якості; моніторинг за рівнями текстотворчої компетентності, спрямований на з'ясування потенціалу особистісних характеристик студентів, зорієнтованих на саморозвиток і самовдосконалення, свідоме ставлення до набуття професійно-комунікативних умінь і навичок.

6. Вихідні рівні знань (*поняттєво-аналітичний, продуктивно-синте-тичний*) з методики навчання української мови у студентів 3 курсу дало можливість виявити до початку формувального етапу експерименту рівень лінгвометодичної підготовки взагалі і кожного її компонента зокрема: мотиваційного, мовленнєвого, мовного, соціокультурного і рефлексивного. У ході аналізу досвіду використання технологій з метою опанування досліджуваної якості майбутніми фахівцями виявлено, що більшість викладачів використовують окремі активні методи навчання, пов'язані між собою технологічно; зроблено висновок, що формування текстотворчої компетентності з української мови як важливий компонент професійної готовності вчителя у процесі набуття професійної педагогічної освіти у вищих навчальних закладах використовується неповною мірою; виявлено, що студенти відділення підготовки вчителів початкових класів не володіють достатньою мірою теоретичними знаннями про текст, власне комунікативними навичками, комунікативно-мовленнєвими і комунікативно-технологічними вміннями, необхідними у майбутній професійній діяльності; є підстави стверджувати, що в практиці формування і розвитку лінгводидактичної компетентності майбутнього фахівця початкової школи відсутня чітка система організації відповідної роботи; що несформованість відповідної якості майбутнього педагога негативно впливає на якість виконання ним своїх професійних обов'язків; показано залежність вибору технологій формування текстотворчої компетентності від характеру навчання і майбутнього професійного спілкування.

7. Констатувальний етап експерименту підтвердив припущення, що у процесі вивчення сучасної української мови і методики навчання української мови в початкових класах недостатньо уваги приділено формуванню у майбутніх учителів текстотворчої компетентності, що й зумовило розроблення лінгводидактичної системи підготовки студентів педагогічних коледжів до формування текстотворчих умінь у молодших школярів.

Матеріали, що ввійшли до розділу, опубліковані автором в наукових працях [151], [153], [154], [155], [156], [160 ], [162 ], [164], [177], [178], [179], [199]. [182], [201], [202].

## РОЗДІЛ 4.

# ЛІНГВОДИДАКТИЧНА СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ТЕКСТОТВОРЧИХ УМІНЬ

## 4.1. Загальна характеристика понять «педагогічна технологія», «система підготовки майбутнього вчителя початкових класів до формування у молодших школярів текстотворчих умінь»

Системоутворювальним компонентом підготовки майбутнього фахівця вчені все частіше називають технологію навчально-виховного процесу. За такого підходу педагогічна система – стабільний організаційно-технологічний комплекс, який забезпечує досягнення заданої мети. Технологічність – це внутрішня якість системи, що визначає її можливості й організаційну (управлінську) логіку. Слід підкреслити, що педагогічна система є завжди технологічною [483, с. 6].

Думки про технологізацію освіти були висловлені ще Я. А. Коменським (1592–1670), який стверджував, що школа є майстернею, «живою типографією», яка «друкує» людей. Учитель, на його думку, у педагогічному процесі користується тими засобами для виховання й освіти дітей, що й типографські працівники, створюючи книгу. Педагог виділяв уміння правильно визначати мету, обирати засоби для її досягнення і формувати правила користування цими засобами. Елементи технологічного підходу можна знайти й у більшості видатних іноземних і вітчизняних педагогів, таких, як Ф. А. Дистерверг, Й. Песталощі, Л. Толстой, А. Макаренко, В. Сухомлинський та ін.

Термін «педагогічна технологія» з'явився в освіті порівняно недавно. Щодо навчального процесу його було вжито у 1886 р. англійцем Джеймсом Саллі (1842–1923). Поняття «освітня технологія» у 20-х роках минулого

століття використовувалось у педології і наукових працях із рефлексології (І. Павлов, В. Бехтерев, О. Ухтомський, С. Шацький).

Сучасна педагогічна наука активно відгукнулася на новітні процеси й запити. Одним із актуальних напрямів фахової підготовки майбутнього вчителя визнано і технологічний підхід (А. Алексюк, А. Бойко, В. Євдокимов, М. Євтух, І. Зязюн, В. Кремень, І. Прокопенко, С. Сисоєва).

Розв'язання проблеми формування готовності майбутнього вчителя до роботи на основі глибокого розуміння сучасних педагогічних технологій має велике практичне значення. Оновленій школі сьогодні потрібні не просто вчителі, а вчителі-технологи, учителі-майстри, учителі-новатори. Технологічна освіченість майбутнього вчителя дає можливість йому глибше усвідомити своє істинне призначення, реальніше оцінити потенційні можливості, подивитися на педагогічний процес із позиції кінцевого результату. Вибір освітньої технології – це завжди вибір стратегії, пріоритетів, системи взаємодії, тактик навчання і стилю роботи викладача зі студентом [484; 462; 613; 588; 694; 469].

Поняття «технологія» виникло у зв'язку з технічним прогресом і, згідно зі словниковим тлумаченням (techno – мистецтво, ремесло, наука + logos – поняття, навчання), характеризується як сукупність знань про способи і засоби обробки матеріалів. Технологія охоплює також мистецтво володіння процесом, унаслідок чого вона персоналізується. Технологічний процес завжди передбачає послідовність операцій із використанням необхідних засобів (матеріалів, інструментів) й умов.

Об'єктами технологізації в освітній діяльності є: мета, зміст, організаційні форми сприйняття, переробки й представлення інформації, взаємодії суб'єктів освітньої діяльності, процедури їхньої особистісно-професійної поведінки, самоуправління і творчого розвитку.

Продукти технологізації освітнього процесу: особистісні соціально і професійно важливі алгоритми та стереотипи поведінки, мірою доцільності й

ефективності яких слугує успішність і конкурентоздатність випускників освітньої установи.

Термін «технологія» у педагогічній літературі вживається у трьох значеннях: як синонім до терміна «методика»; як синонім конкретної педагогічної системи (технологія розвивального навчання, традиційна технологія і навчання, система В. Давидова – Д. Ельконіна для школи тощо); як сукупність і послідовність методів і процесів, які дають можливість одержати продукт із заданими властивостями [468, с. 392].

З огляду на це прикметною ознакою наведених визначень є розуміння, що технологічний підхід забезпечує реалізацією педагогічної системи як діалектично пов'язаних між собою компонентів і елементів, які створюють оптимальні умови для розв'язання завдань навчання, освіти і виховання особистості за умови створення чіткої методичної конструкції для забезпечення психологічної і педагогічної грамотності викладачів і студентів, формування педагогічної культури. Система – це сукупність елементів, які перебувають між собою у взаємозв'язку, взаємозалежностях, які створюють ієрархічну, структуровану цілісність і єдність.

З'ясування проблеми взаємозв'язку теоретичних і практичних компонентів у методиці викладання окремих дисциплін зовсім не випадковий. На нашу думку, це з'ясування стосується самого співвідношення понять «методика» і «технологія». На прикладі методики навчання української мови С. Дорошенко доводить думку, що, ґрунтуючись на теоретичних засадах, методика ставить вимоги до того, чим повинен керуватися вчитель і що йому брати з методичного арсеналу для практичного здійснення пізнавальної діяльності учнів та досягнення мети навчання [408, с. 26]. Отже, методика навчання мови містить дві частини. Одна – теоретична, яка визначає місце і завдання основ наук у школі, формує наукові засади методики, розглядає історію виникнення і розвитку методів навчання, з'ясовує структуру і форми організації навчального процесу за відповідними програмами, обґрунтовує наукові вимоги до підручників і

посібників. Друга – практична, яка пропонує конкретні методи, прийоми навчання і розкриває механізм упровадження їх у життя школи, тобто становить «технологію вчительської праці».

Освітній процес як система має свої компоненти: зміст, мету, форми, методи навчіння і учіння, мотиви пізнавальної діяльності, аналіз, оцінка навчальної діяльності. Спираючись на доробок Н. Кузьміної [346] визначаємо структурні компоненти системи підготовки майбутнього вчителя початкових класів до формування у молодших школярів текстотворчих умінь: навчальна інформація; засоби педагогічної комунікації (форми, засоби, методи, прийоми); 3) суб'єкти навчання; мета освітнього процесу; функційні компоненти: конструктивні, комунікаційні, організаційні, прогностичні.

Дослідження І. Підласого та А. Підласого доводять, що методика виникає в результаті узагальнення досвіду або впровадження нових засобів. Технологія ж проектується, виходячи з конкретних умов та орієнтуючись на заданий, а не передбачуваний результат. Технологія не допускає варіативності, її головне призначення – отримати гарантований результат, вона завжди проста у своєму різноманітті. З технології не викинеш частину, там не може і не повинно бути зайвого. Якщо праця легко перебудовується, а прийоми взаємозамінюються, то це ознака нетехнологічності. Технології миттєво не створюються, завжди необхідний певний час для їхньої розробки, упровадження та апробації» [468].

Ключовою ланкою будь-якої технології є детальне визначення кінцевого результату і контроль точності його досягнення. Власне, процес (у промисловості або в соціальній сфері) тільки тоді набуває статусу технології, якщо він (процес) наперед був спрогнозований, визначено кінцеві властивості продукту і засобу для його отримання, цілеспрямовано сформовано умови для його проведення і процес було «запущено», він діяв. До числа істотних ознак технології відносять стандартизацію, уніфікацію процесу і можливість його відтворення відповідно до заданих умов. За



нашим уявленням, під технологією треба розуміти сукупність і послідовність методик і процесів перетворення початкових матеріалів, що дають можливість одержати продукцію із заданими параметрами. Дані контент-аналізу трактувань терміна «педагогічна технологія» засвідчують відсутність єдиного підходу до дефініції (табл.4.1.1), що в цілому призводить до певної невизначеності (нечіткості).

**Таблиця 4.1.1**

**Трактування терміна «педагогічна технологія»**

<b>Автор</b>	<b>Основне значення</b>
Тлумачний словник [142].	Сукупність прийомів, уживаних у якій-небудь справі, майстерності, мистецтві. Сукупність форм, методів, засобів, прийомів навчання і виховних засобів, які системно використовуються в навчальному процесі, на основі задекларованих психолого-педагогічних установок.
Лихачев Б.	Сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний набір і компонування форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів; вони є організаційно-методичним інструментарієм педагогічного процесу.
Беспалько В.	Проект певної педагогічної системи, що реалізується на практиці, як змістова техніка реалізації навчально-виховного процесу.
Кларін М.	Системна сукупність, порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методичних засобів, що використовуються для досягнення педагогічних завдань.
Сластьонін В.	Закономірна педагогічна діяльність, яка реалізує науково обґрунтований проект дидактичного процесу і володіє більш високим ступенем ефективності, надійності, гарантованого результату, ніж застосування традиційних методик навчання.
Козлова О.	Радикальне оновлення інструментальних і методологічних засобів педагогіки та методики за умови збереження наступності в розвитку педагогічної науки і шкільної практики, набором технологічних процедур, які забезпечують професійну діяльність учителя, – гарантованістю кінцевого результату.
Бондар В.	Сукупність знань і способів оптимального добору

	змісту, вибору засобів і методів певного виду діяльності (освітньої, виховної, наукової, управлінської), що забезпечують цілеспрямований рух від мети до результату.
Волков І.	Опис процесу досягнення запланованих результатів навчання.
Шепель В.	Мистецтво, майстерність, уміння. Сукупність методів обробки, зміни стану.
Чошанов М.	Складник процесуальної частина дидактичної системи.
Монахов В.	Продумана у всіх деталях модель спільної педагогічної діяльності з проектування, організації і проведення навчального процесу з беззаперечним забезпеченням комфортних умов для учнів і учителів.
ЮНЕСКО	Системний метод створення, застосування і визначення всього процесу викладання та засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів, їхньої взаємодії, що ставить своїм завданням оптимізацію форм освіти.
Мартинович М.	Конструкція, стратегія, алгоритм дії вчителя, організація педагогічної діяльності.
Галаркина Т., Галаркин Ю., Ретунський В.	Удосконалення знань про способи і засоби реалізації процесу на основі виділення процедури, прийомів і операцій професійної діяльності вчителя, а також формування вмінь практичного застосування.
Суртаєва Н.	Спосіб системної організації спільної діяльності вчителя і учнів в навчально-виховному процесі з включенням всього арсеналу навчально-матеріальної бази школи та інших елементів педагогічної системи.
Лернер І.	Формулювання завдань через результати навчання, виражені в надійно усвідомлюваних і визначених діях учнів.
Асоціація з педагогічних комунікацій США	Комплексний інтегральний процес, що включає людей, ідеї, засоби і способи організації діяльності для аналізу проблем та планування, забезпечення, оцінювання й управління рішенням проблем, що охоплюють усі аспекти засвоєння знань.
Назарова Т.	Галузь знань, що включає методи, засоби навчання і теорію застосування для досягнення мети навчання.
Кремень В.	Комплексне проектування, реалізація і діагностика

	всього процесу навчання та засвоєння знань, інтелектуальних та інших навичок, а також основних засобів адаптації й соціокультурної самореалізації студентів.
Дичківська І.	Наука, що досліджує найраціональніші шляхи навчання, і як система способів, принципів і регуляторів, які застосовують у навчанні, і як реальний процес навчання. Конструкція, стратегія, алгоритм дій педагога, організація педагогічної діяльності. Розроблення, деталізація інструментальних аспектів педагогічного процесу.
Стрельников В., Брітченко І.	Жорсткий алгоритм прийомів, методів, технік навчання, який гарантує досягнення мети.

Попри різновекторність тлумачень, ми цілком згодні з визначенням «педагогічних технологій», які подає колектив авторів у роботі [106] за редакцією В. Кременя (див. таблицю контент-аналізу) і відповідно до цього правомірним є розмежування таких понять, як «освітня технологія», «педагогічна технологія», «технологія навчання (виховання, управління)», оскільки кожне з них має свою ієрархію завдань, змісту. Об'єднують освітню, педагогічну технологію, а також технологію навчання (виховання, управління) актуальні для певного історичного етапу освітні концепції, педагогічні парадигми (системи поглядів).

Навчальні технології мають системні властивості: цілісність, структурну єдність тощо. Вони належать до класу педагогічних систем, оскільки забезпечують реалізацію дидактичного аспекту педагогічного процесу. Будь-яка навчальна технологія охоплює: цільову спрямованість; наукові ідеї, на яких ґрунтується; системи дій викладача й учнів; критерії оцінювання результатів; обмеження в застосуванні.

Освітня технологія відображає загальну стратегію розвитку освіти, єдиного освітнього простору. Призначення освітніх технологій полягає у розв'язанні стратегічних для системи освіти завдань: прогнозування розвитку освіти, проектування і планування завдань, результатів, основних етапів,

способів, організаційних форм освітньо-виховного процесу. Такими освітніми технологіями є концепції освіти, освітні закони, освітні системи. У сучасній Україні такими освітніми технологіями є гуманістична концепція освіти, Закон України «Про освіту», система неперервної освіти (дошкільний, шкільний, вузівський, поствузівський рівні) та ін. Педагогічна технологія відображає тактику реалізації освітніх технологій у навчально-виховному процесі за наявності певних умов. Педагогічні технології акумулюють і виражають загальні ознаки та закономірності навчально-виховного процесу незалежно від конкретного навчального предмета. Кожна конкретна педагогічна технологія відображає модель навчально-виховного й управлінського процесів у навчальному закладі, об'єднує в собі їхній зміст, форми і засоби. Вона може охоплювати й спеціалізовані технології, що застосовуються в інших галузях науки і практики – електронні, нові інформаційні технології, промислові, поліграфічні, валеологічні (здоров'язбережувальні) тощо.

У педагогічній технології виокремлюють також технологічні схеми і технологічні карти. Технологічна схема – умовне зображення технології процесу, поділ його на окремі функціональні елементи і позначення логічних зв'язків між ними. Таке зображення є необхідною умовою унаочнення процесу, що сприяє його аналізу й ефективному застосуванню. Технологічна карта – опис процесу у вигляді покрокової, поетапної послідовності дій із зазначенням засобів, що використовуються.

Професійне вміння проектувати технологічну карту є одним із інноваційних компонентів професійної діяльності педагога, вершиною його методичної вправності. Ґрунтується воно на добре розвинених рефлексивних здібностях педагога, а за своєю суттю є багатокomпонентним та інтегративним.

У наукових працях (П. Автомонов, В. Беспалько, С. Гончаренко, І. Підласий, О. Савченко) визначено, що науково і практично обґрунтованій технології притаманні такі ознаки: поділ процесу на взаємопов'язані етапи;

координоване і поетапне виконання дій, спрямованих на досягнення результату (мети) пошуку; однозначність виконання процедур і операцій, які входять до складу технології, що є найважливішою умовою досягнення результатів, які відповідають поставленій меті. Отже, розробляючи систему підготовки студентів до формування текстотворчих умінь у молодших школярів, ми спиралися на розуміння цього поняття як сукупності етапів, а також адекватних їм засобів, форм і методів, зокрема контролю і коригування результату, застосування яких у процесі підготовки фахівців початкової ланки освіти гарантує досягнення поставленої мети.

Процес розроблення конкретної педагогічної технології є процесом педагогічного проектування (вибір змісту навчання, передбаченого навчальним планом і навчальними програмами; пріоритетне завдання, на яке повинен бути орієнтований викладач). Технологія орієнтована на систему. Розроблення конкретної технології навчання становить собою акт технологічної творчості – діяльності, коли здійснюються пошук і створення нових педсистем, педпроцесів і навчальних педситуацій, що сприяють результативності суб'єктів освіти.

Тому системний підхід є інструментом діяльності людини взагалі і важливою передумовою ефективності управління педагогічними процесами. Виходячи з концепції системності, ми бачимо такий підхід у моделюванні напрямів, форм, засобів і методів підготовки студентів до участі в освітньому процесі, побудованому на технологізації.

Система формування у молодших школярів текстотворчих умінь містить кілька рівнів: 1) розроблення мети і завдань підготовки студентів до формування учнів текстотворчих умінь як суб'єктів навчальної діяльності; 2) проектування змісту підготовки відповідно до окреслених завдань; 3) розроблення форм і методів, прийомів підготовки, відповідно до завдань і змісту; 4) розроблення системи засобів, за допомогою яких забезпечується освоєння змісту, реалізація форм і методів підготовки.

Зміст, форми, методи і засоби підготовки майбутнього вчителя забезпечують: 1) усвідомлення значущості розвитку в молодших школярів текстотворчих умінь; 2) конструювання педагогічних ситуацій мотивації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів під час вивчення розділу «Текст»; 3) усвідомлення, постановку студентами навчально-педагогічних завдань власного учіння, завдань для формування у молодших школярів текстотворчих умінь; 4) планування для досягнення мети (визначення послідовності дій, використаних засобів і методів) та виявлення можливостей молодших школярів до планування; 5) максимально самостійну реалізацію плану розв'язання навчально-педагогічного завдання; побудову варіантів реалізації цього етапу в навчальній діяльності молодших школярів; 6) самоконтроль результату і процесу розв'язання завдання, досягнення мети і конструювання прийомів організації контролю діяльності молодших школярів; 7) самооцінку і рефлексію власної навчальної діяльності та методів їхньої організації в навчальній діяльності учнів; 8) усвідомлення емоційно-ціннісних відносин у навчальній діяльності.

Розроблена педагогічна система мала на меті експериментальну перевірку ефективності підготовки студентів педагогічного коледжу до формування текстотворчих умінь у молодших школярів.

Формування базових знань з методики формування текстотворчих умінь на основі технологічного підходу передбачає дослідження всіх аспектів цього процесу, починаючи з постановки завдань, проектування, організації навчального процесу до перевірки ефективності створеної дидактичної системи. Цільовий компонент передбачає проектування стратегічних, тактичних й оперативних завдань навчання студентів відповідно до розробленої моделі майбутнього спеціаліста; переведення навчальних завдань на мову практичних завдань під час педагогічної практики, яка має забезпечувати перехід від навчальних дій до професійної діяльності.

*Мотиваційний компонент* передбачає застосування чинників, які спонукали б студентів звертатися до системи базових знань з методики навчання української мови в їхній практичній діяльності, а також питань, які дають можливість осмислити важливість для вчителя лінгводидактичних знань із текстотворчої діяльності учнів та їхнього використання в педагогічній практиці.

*Змістовий компонент* охоплює професійний і методичний аспекти. Професійний аспект характеризується структурою побудови курсу «Методика навчання української мови», методичний відображає реалізацію моделі підготовки вчителя до формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів у процесі вивчення методики навчання української мови (добір форм, методів, засобів поняттєвої підготовки майбутнього вчителя). Технологічний компонент визначає і характеризує основні види діяльності як викладача, так і студента, спрямовані на ефективну реалізацію розроблених завдань підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування в учнів текстотворчих умінь.

*Контрольно-оцінний компонент* становлять: контроль, оцінка рівня сформованості базових знань з методики навчання української мови та пов'язаних з ними вмінь у студентів; відповідна корекція процесу засвоєння знань майбутніми вчителями. Процес оволодіння базовими знаннями з методики формування текстотворчих умінь у молодших школярів та пов'язаними з ними професійними вміннями досить тривалий і складний. Він характеризується постійним поповненням уже набутих теоретичних знань новітніми науковими теоріями, ідеями, методами, засобами, які потребують аналізу, узагальнення, структурування. Одночасно цей процес супроводжується зміною типів пізнавальної діяльності: відбувається перехід від репродуктивної до продуктивної творчої діяльності. Провідними засобами формування знань у навчальній діяльності слід вважати: алгоритмічність дій, варіативність використання методів викладання і

застосування знань; структурування системи знань на різних рівнях узагальнення; перенесення знань і вмінь у нові педагогічні умови.

Відповідно до розроблених рівнів оволодіння знаннями було визначено стратегічні, тактичні та оперативні завдання системи формування у майбутніх учителів базових знань з методики навчання української мови. *Стратегічні завдання* передбачають виконання студентами таких вимог: оволодіти знаннями основних методичних фактів, теорій, законів, закономірностей, принципів навчальної діяльності; знати тенденції розвитку методики вивчення розділу «Текст», лінгвометодичну термінологію, відображену в базових поняттях із методики навчання української мови; аналізувати основні компоненти базових знань із методики навчання української мови, виділяти їхні специфічні істотні ознаки, характеризувати зв'язки між ними; розуміти й інтерпретувати сутність основних методичних явищ, процесів, категорій, законів, принципів; класифікувати лінгвометодичні знання, конструювати визначення основних компонентів знань методичної науки, спираючись на усвідомлені категоріальні ознаки та на особистісне розуміння їх; застосовувати базові знання з методики навчання української мови у процесі розв'язування методичних задач; визначати й оцінювати загальноприйняті та авторські позиції у визначенні сутності й значення конкретного методичного явища або процесу; опанування різноманітних способів, методів і засобів самостійного набуття теоретичних знань під час роботи з науково-методичними першоджерелами.

*Тактичними завданнями* представленої технології є завдання, які проектуються під час вивчення окремих розділів курсу «Методика навчання української мови». Відповідно до цих завдань, під час розгляду модуля «Методика розвитку мовлення» студенти повинні: знати і розуміти предмет й основні категорії методики розвитку мовлення; особливості розвитку учня як суб'єкта процесів виховання і навчання; освоїти специфіку вивчення розділу «Рівень тексту в розвитку мовлення молодших школярів» і функції вчителя, методику роботи над текстами різних типів; уміти налагоджувати



міжпредметні зв'язки методики вивчення текстотворчих понять з іншими науками; застосовувати здобуті знання для розв'язання методичних задач і навчальних ситуацій; оволодіти окремими способами оперування лінгвометодичними поняттями (контент-аналіз основних лінгвометодичних понять, виділення категоріальних ознак, конструювання визначень понять тощо).

Виходячи з тактичних завдань розділів модуля, можна сформулювати оперативні завдання для кожного окремого практичного заняття. Наприклад, за результатами вивчення теми «Методика опрацювання розділу «Текст»» студенти мають знати: мету і завдання вивчення розділу; методи і прийоми формування уявлень про мову і мовлення; що таке текст, його основні ознаки; будову текстів різних типів; зміст розділу «Текст» у структурі програми з української мови для 1-4 класів; методику роботи над текстами різних типів; особливості роботи над формуванням в учнів культури мовлення й етики спілкування; усвідомлювати умови ефективного відбору необхідних методів; оцінювати доцільність застосування того чи іншого методу в ході розв'язання методичних задач та під час аналізу педагогічних джерел.

Таким чином, конкретизація завдань курсу відбувається в два етапи. На першому – вирізняються завдання курсу, на другому – завдання поточної навчальної діяльності. *Мотиваційний компонент* технології побудований на практичному застосуванні попередньо досліджених чинників, які спонукають учителя звертатися до системи лінгвометодичних знань у їхній навчально-виховній діяльності. У студентів формується переконання, що лінгвометодичні знання нададуть можливості усвідомити нові концепції навчання, сучасні технології навчально-виховного процесу; допоможуть гнучко орієнтуватися в методичній ситуації й швидко знаходити її оптимальний розв'язок.

Експериментально доведено, що реальну можливість усвідомити необхідність методичних знань у майбутній професійній діяльності надає

студенту побудова навчального процесу у вигляді розв'язання різноманітних методичних задач та ситуативних завдань. Це спричинює формування професійно-ціннісного мотиву і сприяє появі внутрішнього потягу до самого навчального предмета, до навчальних завдань. Засвоєння ж студентами методів аналізу, способів навчальної роботи розвиває цей внутрішній мотив. Тому в основу методики формування у студентів зазначеної мотивації покладено: зацікавленість змістом занять; створення відповідних мотиваційно-проблемних ситуацій; постановка у процесі навчання спеціальних навчально-пізнавальних проблемних завдань, які відображають практичний сенс тієї або іншої ланки методичних знань про текстотворчу діяльність молодших школярів.

Викладання методики навчання української мови ведеться за модульно-рейтинговою системою оцінювання. Це модель навчання, відповідна до вимог європейської кредитно-трансферної системи й адаптована до національної системи освіти, яка ґрунтується на модульних технологіях змісту формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи і накопиченні ним залікових освітніх одиниць (залікових кредитів), а також відрізняється суб'єкт-суб'єктним характером взаємодії викладачів і студентів. Основними формами організації навчального процесу в умовах упровадження кредитно-модульної системи в освітній процес вищого педагогічного закладу є лекційні, практичні, лабораторні заняття, педагогічна практика, виконання самостійних завдань студентів, пошуково-дослідна діяльність майбутніх учителів. Педагогічна система, у якій реалізується комунікативно-орієнтований процес розвитку і формування комунікативно компетентних майбутніх педагогів, містить технологічну підсистему. Технологічна підсистема, у свою чергу, поєднує ефективні форми, продуктивні технології, методи, засоби навчання.

Очевидними є переваги впровадження модульно-рейтингової системи:

- для *вищого навчального закладу*, оскільки вона сприяє розвитку автономізації та відповідальності; відкриває нові можливості для співпраці;

забезпечує введення в дію системи стандартів вищої освіти з урахуванням специфіки кредитно-модульної системи; сприяє розвитку комунікативних зв'язків між ВНЗ; стимулює підвищення якості навчального процесу й організаційно-адміністративної діяльності; підвищує якість студентської мобільності.

- для *викладацького складу*, оскільки підтримує автономність і диверсифікацію (зміни); формує комунікативність; підтримує прийняття рішень і академічного визнання; покращує зміст навчальних програм, якість навчального процесу.

- для *майбутніх учителів*, оскільки розширює їхній вибір для подальшої діяльності; дає можливість самостійно сформувати програму навчання, забезпечує сертифікацію процесу навчання в іноземному навчальному закладі; забезпечує гнучкість процесу навчання (кожен студент самостійно вибирає траєкторію досягнення заданої кількості кредитів); дає можливість ефективно реалізувати концепцію індивідуалізації процесу навчання; покращує ефективність як процесу навчання, так і витрат (економічна ефективність); сприяє самооптимізації процесу навчання; забезпечує ефективність формування комунікативної компетентності.

Модульна побудова курсу дає низку переваг і стає одним із ефективних шляхів інтенсифікації навчального процесу. До числа її переваг належать: відбір змісту викладання й учіння; забезпечення оптимального і методично правильного керування всіх видів навчального процесу з курсу, що вивчається; з'ясування перспективних напрямів формування текстотворчої, лінгводидактичної компетентності майбутнього фахівця початкової ланки освіти.

Відповідно до модульно-рейтингової системи оцінювання протягом усього часу вивчення курсу методики навчання української мови в педагогічному коледжі студентові пропонується набрати ту кількість балів, яка має відображати повноту і глибину залучення їх до вивчення методичних

проблем. Пропонуємо рейтингову шкалу оцінювання окремих змістових модулів, які стосуються дослідження, уміщену в таблиці 4.1.2.

**Таблиця 4.1.2**

**Розподіл балів, що присвоюються студентам з методики навчання української мови спеціальності 5.01010201 Початкова освіта (III курс, V семестр)**

<u>Змістовий модуль 4</u> Методика вивчення фонетики і графіки. Методика навчання орфографії	МК 5 = ПЗ	<u>Змістовий модуль 5</u> Методика формування уявлень про мову і мовлення. Методика опрацювання розділу «Текст»	МК 6 = ПЗ	Екзамен
Тема 5.1. – Тема 5.2.		Тема 6.1. – Тема 6.2.		
СЗ		СЗ		
5	10	5	10	20
15		15		20
Усього: 50 балів				

*Змістовий компонент* охоплює два аспекти: лінгводидактичний, який містить структурну побудову курсу «Методики навчання української мови», і лінгвістичний, який ґрунтується на відомостях з теорії тексту. За основу побудови структури курсу «Методика навчання української мови» взято традиційну логіку: «Методика навчання української мови як педагогічна наука. Методика навчання грамоти», Методика літературного читання», «Методика вивчення лексики. Методика вивчення граматики в початковій школі», «Методика вивчення фонетики і графіки. Методика навчання орфографії», «Методика формування уявлень про мову і мовлення. Методика опрацювання розділу «Текст»».

Студенти в ході вивчення методики навчання української мови долають кілька етапів, які характеризуються якісно різними особливостями роботи з лінгвометодичною інформацією і результатами її усвідомлення:

формування первинних уявлень про основні лінгвометодичні процеси і явища на основі визначення їхніх зовнішніх характеристик; набуття наукових знань шляхом виявлення сутності основних методичних явищ і процесів; застосування набутих знань під час розв'язання практичних завдань навчально-виховного процесу.

Зазначимо, що процес засвоєння методичних знань не відповідає звичайній лінійній залежності оволодіння конкретною інформацією. Наприклад, «Методика формування уявлень про мову й мовлення. Методика опрацювання розділу «Текст»» дає можливість оволодіти відразу кількома рівнями засвоєння навчального матеріалу, тоді як інші – тільки готують підґрунтя для переходу на якісно новий щабель формування знань. Особливо вагомими при цьому можна вважати методи, які стимулюють самостійність мислення майбутніх учителів, зокрема: методи аналізу, синтезу; контент-аналіз основних педагогічних понять; порівняння, абстрагування, моделювання педагогічних ситуацій; тестові завдання різного рівня складності; розв'язання методичних задач, пов'язаних із понятійним апаратом; конструювання особистих визначень лінгвометодичних понять; інтелектуальні ігри, які стимулюють пізнавальний інтерес до майбутньої педагогічної роботи та вивчення її основ, тощо.

Практичний блок містить практичні завдання різного рівня складності з альтернативною основою. Насамперед, це методичні задачі, які є «основною клітиною» педагогічної діяльності і які безпосередньо спрямовані на формування низки гностичних, проєктних, конструктивних, комунікативних, організаційних умінь і текстотворчих, зокрема майбутнього вчителя початкових класів. Виконуючи практичні завдання, пов'язані з понятійним апаратом методики вивчення зазначеного розділу, студенти вчаться аналізувати, моделювати, конструювати, регулювати, організовувати як свою текстотворчу діяльність, так і учнів. Великого значення надається активним методам роботи студентів із компонентами базових знань із методики формування текстотворчих умінь. Майбутні вчителі вчаться

аналізувати, добирати і систематизувати категоріальні ознаки, узагальнювати здобуті результати та конструювати власні визначення основних категорій з методики формування текстотворчих умінь. Означена діяльність розрахована на тривалий термін, вона деталізується і поглиблюється протягом кількох занять. Лінгвістичний складник змістового аспекту передбачає засвоєння знань з теорії тексту, формування вмінь аналізувати тексти, розуміти, створювати. З метою актуалізації цей матеріал відтворювався в ході лекцій, семінарських занять, самостійної роботи, оскільки є базовим.

Усю роботу за цією системою було розподілено на три етапи: мотиваційно-пізнавальний, операційний і креативний.

Метою першого етапу було – ознайомити студентів із загальними принципами організації процесу методики навчання української мови, виробити мотивацію до формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів.

Операційний етап мав на меті набуття знань з методики опрацювання розділу «Текст»; практичне відпрацювання теорії з методики формування текстотворчих умінь; інтенсифікацію процесу формування текстотворчих умінь; вивчення спецкурсу.

Метою креативного етапу була самостійна організація процесу формування текстотворчих умінь в умовах педагогічної практики; закріплення рівня підготовки до формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів, пошуково-дослідна робота студентів.

Охарактеризуємо кожен із етапів. Головною педагогічною умовою сталої роботи на *мотиваційно-пізнавальному етапі* є забезпечення доступу до інформації та формування навичок роботи з нею; актуалізація мотивації професійної спрямованості на підготовку до формування в учнів текстотворчих умінь.

Щодо змісту і форм роботи, слід зазначити, що тут використано лекції, методичний семінар, методичний коментар, бесіди в ході вивчення методики навчання української мови. На цьому етапі було залучено такі методи

навчання: традиційні й інтерактивні форми роботи, зокрема, рольові ігри, лекції, семінари, дискусії, інтерв'ю, бесіди.

Прогнозованим результатом цього етапу було те, що студенти чітко уявлять важливість формування текстотворчих умінь в учнів молодшого шкільного віку, зрозуміють необхідність розвитку лінгводидактичної компетентності, прагнутимуть до професійного вдосконалення та росту, успішно оволодіватимуть загальнонавчальними вміннями.

Першою темою змістового модуля «Методика формування уявлень про мову і мовлення. Методика опрацювання розділу «Текст». Методика розвитку мовлення» є «Формування уявлень про мову як найважливіший засіб людського спілкування між людьми. Методика опрацювання розділу «Текст»». Це вихідна тема для побудови всього модуля. Тому попередньому ознайомленню з предметом і основними категоріями цього модуля надається провідного значення. Отже, під час вивчення цієї теми студенти під керівництвом викладача за допомогою науково-педагогічних методів, зокрема методу контент-аналізу, вчать виконувати категорійний аналіз основних лінгвометодичних понять, а саме: «мовлення», «розвивати мовлення», «мова», «внутрішнє мовлення», «зовнішнє мовлення», «читання», «слухання (аудіювання)», «говоріння», «діалог», «монологічне мовлення», «усне мовлення», «писемне мовлення», «текст».

Для цього їм пропонується по кілька варіантів визначень цих понять у тлумаченні різних авторів. На цьому етапі вони працюють із явними визначеннями понять. Явним визначенням поняття є таке, щоб у ньому безпосередньо подавалася специфічна ознака явища. Цю ознаку читач або слухач повинен чітко й однозначно уявляти собі. Тоді явне визначення буде для нього зрозумілим. Явне визначення може інтерпретуватись як рівність і навіть тотожність двох смислових об'єктів (предикатів). Загальна схема таких визначень може бути представлена таким чином: « $A = B$ ». Тут  $A$  і  $B$  – поняття, для яких не є принциповим спосіб вираження кожного з них (одним словом чи словосполученням). Явним є, наприклад, визначення: «Мовлення

– це спілкування людей між собою за допомогою мови; мовна діяльність людини». Студенти опрацьовують по кілька явних визначень основних лінгвометодичних категорій. Вони намагаються в кожному визначенні виділити категоріальні (істотні) ознаки, тобто ті ознаки, які найповніше характеризують виділене поняття. Заключним етапом цієї роботи є порівняльний аналіз виділених ознак й узагальнення їх. При цьому викладач активно співпрацює з аудиторією, застосовуючи такі методи, як бесіда, навчальна дискусія, використання ІКТ, проблемні запитання, які стимулюють самостійну роботу студентів. Висновки студенти роблять здебільшого самостійно, користуючись допомогою викладача і своїх товаришів. Таким чином відбувається перше знайомство майбутніх учителів з основними категоріями з виучуваного модуля, яке веде до формування у них «первинних» понять про процес текстотворення. Поглиблення здобутих знань і набуття наукових лінгвометодичних понять відбувається під час оволодіння наступними темами курсу, у яких звертається особлива увага на глибинні, істотні методичні процеси в ході вивчення розділу «Текст» учнями початкових класів.

Студенти оволодівають навичками аналізу педагогічних першоджерел з метою осмислення різних теоретико-методологічних підходів до визначення сутності основних методичних процесів і явищ, відображених в основних лінгвометодичних категоріях. Це дає можливість критично осмислити підходи сучасної методичної науки щодо актуальних питань навчання молодших школярів.

Важливою ланкою у процесі засвоєння майбутніми вчителями базових знань з формування текстотворчих умінь є встановлення зв'язків і співвідношень між головними лінгвометодичними поняттями. Узагальнюючи здобуті знання про сутність головних процесів текстотворення, студенти будують схему взаємовідношень категорій «розвиток зв'язного мовлення», «текст», «типи, жанри текстів», «текстотворчі вміння», «текстотворча діяльність». За основу взято традиційний підхід до визначення змісту й обсягу означених понять, а саме: «розвиток мовлення», у широкому його



розумінні, є найбільш загальним поняттям, що охоплює всі текстотворчі процеси; «текст» – стосується розвитку мовлення як частина до цілого; проте ця категорія не є достатньо конкретною, щоб користуватися нею у повсякденній діяльності; «типи, жанри текстів» є ядром текстотворчої діяльності, головним шляхом її набуття.

Для глибокого аналітичного вивчення базових лінгвометодичних понять на основі методів науково-педагогічних досліджень використовується методика позаконтекстних операцій із ними. Методика складається з п'яти послідовних дослідницьких дій (операцій), які дають можливість усебічно вивчити предмет дослідження.

Дія 1. Упізнавання поняття. Слід визначити, до якого розділу наукової інформації воно належить, що вивчається. Для прикладу, «текстотворча діяльність». Поняття належить до курсу методики навчання української мови, методики формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів.

Дія 2. Визначення поняття. Текстотворча діяльність передбачає: а) створення первинних текстів (текст-розповідь, текст-опис, текст-міркування; монолог-пояснення вчителя; монолог-відповідь учня; діалог і т. ін.); б) створення вторинних текстів (виклад, переказ, анотація, конспект, тези, реферат і т. ін.).

Дія 3. Визначення обсягу і змісту поняття. Зміст «текстотворчої діяльності»: 1) наявність позитивної емоції відносно діяльності; 2) наявність необхідних знань про структуру текстів різних типів та жанрів; 3) наявність безпосереднього мотиву, що йде від самої діяльності.

Дія 4. Побудова логіко-термінологічної моделі. Модель ілюструє взаємозв'язки поняття, що вивчається, з іншими поняттями (Рис. 4.1.1)



**Рис. 4.1.1. Процес текстотворчої діяльності**

Дія 5. Практичне застосування у ході розроблення уроків (фрагментів уроків), на яких формуємо текстотворчі вміння учнів.

Проведення відповідної роботи допомагає майбутнім учителям глибше усвідомити сутність текстознавчих понять, які відображають головні лінгвометодичні процеси; знайти місце кожному елементу знань у загальній системі курсу методики навчання української мови.

Грунтуючись на висновку Н. Кузьміної про те, що педагогічна діяльність є розв'язанням значної кількості задач, спрямованих на формування особистості іншої людини, і намагаючись перевірити ступінь засвоєння студентами базових знань з педагогіки, а в нашому випадку – формування текстотворчих умінь молодших школярів на рівні застосування й оцінки, у технологію навчання введено етап розв'язання методичних задач і практичних творчих завдань.

Професійне розв'язання методичних задач можливе лише на основі досвіду і знань, які становлять предметну основу розумових процесів. Питання про межі знань методики формування текстотворчих умінь учнів початкових класів є надзвичайно складним. Адже в розв'язанні методичних задач синтезуються знання різних галузей наук (філософії, педагогіки, психології, різних методик тощо). Майбутній учитель має настільки оволодіти професійними знаннями, щоб у разі необхідності, навіть не замислюватися над ними, мати змогу діяти не інакше, як відповідно до їхніх вимог.

Тому, на рівні застосування студентами здобутих теоретичних педагогічних знань під час розв'язання методичних задач, необхідною умовою є дотримання низки вимог, а саме: методичні задачі, які пропонуються студентам, повинні являти собою дослідницьку проблему, яка потребує пошукових методів для її розв'язання; інформаційна частина задачі не розкриває її повного розв'язання, проте дає достатній обсяг знань,

який разом зі знаннями, що вже набуті студентами, становить необхідну теоретичну базу для розв'язання задачі.

Використано такі групи методичних задач: задачі на закріплення теоретичних знань; задачі на опанування спеціального термінологічного апарату для опису навчального процесу; задачі на знання й уміння оперувати окремими прийомами, способами навчання; задачі на аналіз і обґрунтування застосування прийомів, способів навчання, послідовності навчальної діяльності; задачі на самостійне планування і застосування комплексу способів і прийомів у навчальній діяльності; задачі на вміння організації й реалізації навчальної діяльності; задачі на контроль і оцінку навчальної діяльності; задачі, пов'язані з відбором та методичною розробкою основних і додаткових навчальних матеріалів, із застосуванням наочності й ІКТ.

Як приклад, можна навести можливі види методичних задач на закріплення теоретичних знань з методики вивчення розділу «Текст»: висловлення оцінювальних суджень на доведення; доповнення логічних рядів, пов'язаних текстознавчими відомостями; логічне завершення тверджень, пов'язаних лінгвометодичними знаннями; узагальнення теоретичних знань на основі використання схемної і табличної наочності; визначення видів вправ і формулювання завдань до них; визначення «зайвих» елементів; перефразування, коментування теоретичних положень [260].

Розробляючи навчально-професійні прогностичні завдання як інструментарій для формування компонентів прогностичних умінь, ми орієнтувалися на класифікацію О. Захарова, який виділяє три типи навчання (знаннявий – інформаційно-змістовний блок завдань з реалізації асоціативних механізмів; діяльнісний – діяльнісно-технологічний блок завдань щодо реалізації алгоритмічних механізмів; інтелектуально-творчий – блок завдань для формування механізмів творчої діяльності) [258, с. 10-11]. Для прикладу:

Задача 1. Уставте пропущені терміни і поясніть, чого під час навчання будови тексту потрібно вчити:

- а) усвідомлювати предмет мовлення (.....);
- б) усвідомлювати те головне, що хочу сказати (.....)
- в) добирати відомості з урахуванням (.....) і (.....);
- г) систематизувати матеріал, (тобто .....).

Які якості тексту відображено в цьому переліку вмій?

Задача 2. Прочитайте тексти-описи. Чим вони різняться? Як ви організуєте роботу з учнями, щоб показати їм це розходження?

*Листок – орган рослини, що розвивається на стеблі. Листки у більшості рослин зелені. Кількість листків на одній рослині може сильно відрізнятися, наприклад, рахують, що в середньому на одному дорослому дубі росте 250 000 листків. Розміри листків варіюють в основному від 3 до 15 см, але є і листки-гіганти деяких пальм та папоротей довжиною 15 м.*

*Листок може виконувати такі функції: запасаючу – накопичення поживних речовин (капуста, цибуля) або води (алое); захисну – від поїдання тваринами (колючки кактуса та барбарису); розмноження (бегонія, фіалка); ловильного апарату (комахоїдні рослини (росичка); видалення продуктів обміну речовин під час листопаду (у дерев і кущів); закріплення стебел (вусики гороху) (За матеріалами Інтернет-видань).*

*2. Жовтень ступає по узліссях у вишній багрянцем сорочці. Прийде сюди восени, подивись – і замилуєшся красою природи. Не повіриш, що це сама природа намалювала таку красу.*

*У різних дерев осіннє листя буває різного кольору: жовте з усіма можливими відтінками, червоно-коричнєве, багряне. Багряне листя осики схоже на достиглі яблука, жовте листя верби – на кораблики, а листя клена – на золоті зірки.*

*Листя переливається на деревах і на землі золотом. То жовтень золотить його і зриває, готуючи оновлення природи (За матеріалами Інтернет-видань).*

Останнім компонентом запропонованої технології формування у майбутніх учителів базових знань з методики формування текстотворчих умінь учнів є контрольньо-оцінний блок. Він містить завдання, які допомагають оцінити ступінь засвоєння студентами фактичного матеріалу, виявити недоліки, скоригувати подальшу роботу. Використовуються тестові завдання, самооцінка студентами рівня своїх знань, розв'язування методичних задач, методи усного і письмового контролю тощо.

Для прикладу пропонуємо варіант завдання, за допомогою якого можна з'ясувати рівень суб'єктивної впевненості студентів у ступені опанування ними лінгвометодичних знань (і, відповідно, поставити перед ними завдання самостійно ліквідувати недоліки у здобутих знаннях). З цією метою студентам пропонується перелік методичних понять відповідно до теми занять: «Перед вами перелік головних понять з методики вивчення розділу «Текст»: *мова, мовлення, розвиток мовлення, текст, текстотворча діяльність, текстотворча компетентність, текстотворчі вміння, комунікативні завдання, текстосприймальна діяльність*. Ознайомтесь із наведеними термінами. Співвіднесіть кожен із них за ступенем зрозумілості для вас до однієї з таких груп: 1) поняття знайоме, повністю зрозуміле, можу пояснити без утруднень і навести приклади; 2) вважаю, що поняття знайоме, можу пояснити сутність, проте відчуваю деякі утруднення у доборі слів для пояснення і наведення прикладів; 3) здогадуюся, що означає це поняття, однак маю утруднення в поясненні і наведенні прикладів; 4) загалом чув, проте не замислювався, що воно означає; 5) узагалі не чув, не знаю.

Тепер оцініть ваші суб'єктивні враження, які виникли в роботі з термінами, більш диференційовано. Вам пропонується відобразити свої оцінки в балах за традиційною 5-тибальною шкалою.

Щодо кожного терміна у вас мають бути три оцінки відповідно до таких критеріїв:

1. Рівень «схоплення», розпізнавання сенсу кожного терміна (5 – абсолютно чітко уявляю, про що йдеться, ..., 1 – не можу навіть здогадатись, що це означає).

2. Рівень пояснення, передавання іншим сенсу терміна (5 – можу пояснити без будь-яких утруднень, ясно і зрозуміло, ..., 1 – не можу дібрати слів).

3. Рівень ілюстрування на прикладах (5 – можу дібрати багато прикладів, ..., 1 – нічого не можу дібрати).

За результатами роботи узагальнення відбувається за такою схемою (Таблиця 4.1.3):

**Таблиця 4.1.3**

**Матриця розрахунків кількісних показників**

Тема	Терміни, поняття	Рівень розуміння		Рівень пояснення		Рівень ілюстрування	
		Сума балів	Середній бал	Сума балів	Середній бал	Сума балів	Середній бал

Аналізуючи результати роботи, можна виявити: під час засвоєння якого поняття відчувається найбільший дефіцит інформації; який вид утруднень найбільше поширений (розуміння, пояснення чи ілюстрація). Найважливішим щодо аналізу результатів є виявлення суб'єктивного рівня сформованості відповідних знань і вмінь.

Для перевірки рівня засвоєння студентами базових знань з методики навчання української мови широко використовуються дидактичні тестові завдання. Тест, як правило, складається із завдання на діяльність визначеного рівня й еталона. Порівняння відповіді студента з еталоном за кількістю правильно виконаних операцій тесту дає змогу визначити коефіцієнт

засвоєння навчального матеріалу, за яким можна судити про завершеність процесу навчання. Тестові завдання поділяються за ступенем складності на такі рівні: репродуктивний рівень – тести на впізнавання, розпізнавання, класифікацію; адаптивний рівень – тест-підстановка, конструктивний тест, тест «типова задача», тести, у яких студенти заповнюють пропуски, тести на доповнення; частково-пошуковий рівень передбачає наявність умінь розв'язувати завдання, використовуючи знання з кількох розділів курсу. Студент самостійно трансформує відомі знання в нові для знаходження оптимальних засобів розв'язання проблеми – тест-задача; пошуковий рівень – передбачає наявність умінь формулювати проблему, висувати гіпотезу для її розв'язання, залучати для вирішення проблеми знання з різних розділів курсу, інших навчальних дисциплін. Для тестів цього рівня немає готових еталонів.

#### I. Репродуктивний рівень.

Студентам пропонується поняття і кілька варіантів відповідей, одна з яких є правильною. Треба вибрати правильну відповідь і зазначити її номер.

Наприклад: Який зміст методичного поняття «розвиток мовлення»:

1) опанування мовленнєвих понять у процесі створення і сприйняття висловлювань; 2) опанування умінь правильно й комунікативно доцільно висловлювати свої думки в усній та письмовій формі, користуючись потрібними мовними засобами відповідно до умов спілкування; 3) збагачення й активізація словникового запасу молодшого школяра у процесі вирішення комунікативних завдань; 4) опанування синтаксичних норм у процесі аналізу та створення висловлювань.

#### II. Адаптивний рівень.

Наприклад: Уставити пропущені слова у наведені визначення лінгвометодичних категорій:

«Мовлення – це..... це .....людей між собою за допомогою .....; виконує функції ....., ....., ....., ....., а для учнів – це ще й засіб .....».

«Текстотворча компетентність – це володіння ....., які є визначальними у готовності до ..... діяльності».

### III. Частково-пошуковий рівень.

Наприклад: Наведіть приклади конструктивних вправ під час роботи над текстом-розповіддю:

- лінгвістичний експеримент: \_\_\_\_\_
- редагування: \_\_\_\_\_
- синонімічна заміна: \_\_\_\_\_
- трансформація: \_\_\_\_\_

### IV. Пошуковий.

Наприклад: Як ви думаєте, чому під час навчання створювати тексти-описи важливо ділити їх на тематичні групи: 1) портретний опис людини (зовнішність, характер); 2) опис тварини, рослини; 3) опис неживого предмета; 4) опис інтер'єру; 5) опис явищ природи; 6) пейзажний опис? Із яких тематичних груп слід розпочинати навчання, а до яких приступити пізніше? Обґрунтуйте свою відповідь із методичної позиції.

Педагогічною умовою впровадження системи на *операційному етапі* стало формування основ педагогічного проектування; розвиток необхідних професійних якостей особистості педагога-проектувальника.

На цьому етапі впроваджено спецкурс «Формування в учнів початкових класів умінь працювати з текстом: теорія і практика»; практично знання зі спецкурсу було застосовано в ході педагогічної практики; проводилися різноманітні ділові ігри, тренінги, дискусії, спеціалізований круглий стіл «Текстотворчі вміння дітей молодшого шкільного віку як актуальна проблема сучасної початкової школи». Ми пропонували такі питання для обговорення:

- Чи є текстотворча діяльність одним зі способів розвитку творчих здібностей учнів?
- Мовленнєвий портрет сучасного учня молодших класів.



- Яка роль навчання створювати тексти-міркування для розвитку комунікативних можливостей молодших школярів?
- Методичні прийоми навчання текстотворчої діяльності учнів 2-4 класів на основі функціонального підходу.
- Розвиток творчих здібностей молодших школярів у роботі над текстом на уроках української мови.
- Лінгвостилістичний аналіз тексту як засіб формування текстотворчих умінь учнів 2-4 класів.
- Есе як синтетичний тип тексту для розвитку креативних умінь молодших школярів.

Методами роботи на цьому етапі педагогічної системи є: ділові ігри, круглий стіл, кейс-метод, метод ситуаційного моделювання, кооперативне навчання.

Прогнозованим результатом є очікування того, що студенти будуть обізнані з особливостями, умовами, фазами та етапами формування текстотворчих умінь, знатимуть методiku вивчення розділу «Текст», умітимуть ефективно проектувати уроки української мови в початковій школі; знатимуть сучасні технології ефективного проведення їх; самостійно правильно розроблятимуть навчальні матеріали, наочність, умітимуть раціонально добирати необхідні методи і форми роботи на уроці та в позаурочній діяльності.

Педагогічною умовою *креативного етапу* була реалізація можливостей диференційованого навчання і застосування активних методів управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів. Під час цієї фази активно застосовувалися: кейс-метод, педагогічна практика, проблемне навчання, ситуаційне моделювання, метод портфоліо.

Прогнозованим результатом є те, що студенти можуть самостійно спроектувати процес формування текстотворчих умінь молодших школярів, уміло розроблять плани уроків, грамотно презентують їхні фрагменти.

Зможуть проаналізувати власну педагогічну діяльність та внести необхідні корективи.

Отже, представлена технологічна побудова процесу підготовки майбутнього вчителя початкових класів до формування у молодших школярів текстотворчих умінь реалізувалася шляхом: залучення студентів до теоретичного аналізу головних лінгвометодичних процесів та явищ з метою організації їх до пошуково-дослідної роботи; орієнтування майбутніх учителів на наукове пояснення лінгвометодичних закономірностей; формування в них наукового підходу до теоретичного вивчення методики навчання української мови та способів застосування методів, прийомів, засобів у практиці навчання.

#### **4.2. Концептуальні засади підготовки майбутніх учителів до формування у молодших школярів текстотворчих умінь**

Реалізація завдань дисертаційного дослідження потребує розроблення його концептуальних засад, що уможливить визначення його стратегії і тактики. Адже в процесі лінгвометодичної підготовки майбутнього фахівця виникають ситуації, які важко спрогнозувати на етапі теоретичного осмислення, тому виникає потреба уточнення вихідних концептуальних положень, моделей.

Концепція (від лат. *conceptio* – розуміння, система) – це «сукупність поглядів, спосіб розуміння, тлумачення будь-яких явищ, процесів, провідна ідея їхньої системної теоретико-методологічної характеристики» [604, с. 147], «провідна ідея педагогічної теорії» [142, с. 177].

Концептуальним положенням дослідження є твердження, що лінгводидактична підготовка майбутніх учителів засобами «Методики навчання української мови» у вищих навчальних закладах розглядається як така, що передбачає особистісно зорієнтоване і професійно-діяльнісне спрямування змісту навчання, органічне поєднання форм, способів

традиційних і сучасних навчальних технологій, комплексне використання друкованих і технічних засобів навчання, упровадження як традиційних, так й інноваційних форм навчання.

Створення концепції підготовки майбутнього вчителя початкових класів до формування у молодших школярів текстотворчих умінь зумовлене потребою: цілеспрямованого і неперервного формування у студентів знань і вмінь, необхідних для навчання молодших школярів створювати тексти різних типів, видів і жанрів; розгляду міжпредметної теоретичної бази, що передбачає конкретизацію психолого-педагогічних курсів, які розкривають особливості навчання текстотворення учнів 2-4 класів з урахуванням специфіки різних предметів; набуття студентами практичного досвіду реалізації комунікативного (текстотворчого у його складі) підходу як обов'язкової умови здійснення їхньої підготовки.

Одним із основних компонентів зазначеної концепції є її поняттєвий апарат, тезаурус. Він є теоретико-гносеологічним засобом аналізу змістової системи психолого-педагогічних явищ, обмежених рамками концепції. Поняттєвий апарат концепції охоплює такі базові поняття, як «текстотворча діяльність», «текстотворчі вміння», «готовність учителя до формування в молодших школярів текстотворчих умінь», «вікові та індивідуальні особливості молодших школярів».

*Методологічну основу* концепції становлять: теорія пізнання, діалектичний принцип взаємозв'язку і взаємозумовленості закономірностей і явищ соціальної дійсності, необхідність об'єктивного вивчення їхнього розвитку і зв'язку з конкретно-історичними умовами на основі єдності логічного й історичного, загального й особливого; загальнофілософські ідеї про проблеми спілкування, діалогу, комунікації, оскільки складниками цих процесів завжди є текст. Ці питання вивчали у своїх працях Аристотель, І. Кант, В. фон Гумбольдт, Ф. Шлейєрмахер, М. де Унамуно, С. Франк, М. Бубер, Г. Марсель, М. Гайдеггер, М. Бахтін, , М. Мерло-Понті, К. Ясперс та ін. Теоретичним проблемам філософії спілкування присвячено

дослідження В. Вандишева, М. Кагана, О. Пономарьова, В. Соковніна; філософії освіти – В. Андрущенко, С. Гончаренка, І. Зязюна, В. Ратнікова, М. Фіцули, В. Ягупова; філософії управління – Г. Атаманчука, С. Заветного, Г. Щокіна; обґрунтуванню спілкування та комунікації – В. Ільганаєвої, М. Кагана, Г. Почепцова, Б. Родіонова, А. Соколова, О. Холода, Ф. Шаркова; етичних аспектів і філософії творчої діяльності – В. Лозового, О. Чаплигіна; міжкультурній взаємодії, діалогу культур – М. Бахтіна, О. Генієвої, Т. Грушевицької, О. Радугіна; культурі спілкування – А. Коваль, Г. Чайка, Т. Чмут та ін.

Теоретичну основу концепції лінгводидактичної підготовки до формування у молодших школярів текстотворчих умінь становлять праці українських та зарубіжних учених із проблем: філософії неперервної освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Лутай); системного аналізу (В. Афанасьєв, М. Каган, В. Кузьмін); теорії освітніх систем та їхнього розвитку (А. Алексюк, Ю. Бабанський, В. Безпалько, Б. Гершунський, С. Гончаренко); професійної підготовки вчителя (О. Абдуліна, Є. Барбіна, О. Глузман, О. Дубасенюк, В. Лозова, О. Пехота, О. Савченко, С. Сисоєва, Г. Троцько та ін.); розвитку навчальних закладів (С. Архангельський, В. Козаков, Т. Сущенко); професійної підготовки вчителя початкових класів (Н. Глузман, Л. Коваль, С. Мартиненко).

Формування текстотворчої компетентності з української мови майбутнього вчителя початкових класів у процесі лінгвометодичної підготовки має за *мету* становлення визначеного рівня їхньої компетентності – готовності до професійної педагогічної діяльності на уроках української мови в початкових класах з метою формування текстотворчих умінь молодшого школяра в умовах полікультурного простору нашої країни, динамічних соціально-економічних реформ.

Пропонована авторська концепція підготовки майбутніх учителів до формування в молодших школярів текстотворчих умінь ґрунтується на таких основних положеннях: 1) уточнення змісту понять «текстотворча

діяльність», «текстотворчі вміння», «підготовка майбутніх учителів до формування у молодших школярів текстотворчих умінь», ««текстотворчий підхід», «текстотворчий професіоналізм»; 2) обґрунтування методологічних підходів і принципів лінгводидактичної підготовки вчителя до формування у молодших школярів текстотворчих умінь; 3) розгляд філософсько-соціологічних і психолого-педагогічних положень, які слугують теоретичною основою лінгводидактичної підготовки вчителя до реалізації виокремлених функцій і напрямів підготовки до формування в молодших школярів текстотворчих умінь; 4) визначення основних концептуальних засад окресленої проблеми та шляхів їхньої реалізації.

Основними джерелами створення концепції підготовки майбутнього педагога до формування у молодших школярів текстотворчих умінь є: соціальне замовлення суспільства, сформульований у нормативних документах і виражений в існуючих потребах суспільства й окремої особистості; міжнародний і вітчизняний педагогічний досвід, його традиції й тенденції розвитку; фундаментальні теорії сучасної загальної педагогіки, лінгводидактики; теоретичні концепції, що фіксують сучасний рівень текстотворчої діяльності; практичний досвід формування у молодших школярів текстотворчих умінь; результати проведеного дослідження особливостей підготовки студентів педагогічних коледжів до формування у молодших школярів текстотворчих умінь у сучасних умовах.

Під час розроблення концептуальних положень дослідження ми спиралися на концепцію С Сисоєвої щодо підготовки вчителя до формування творчої особистості учня [573], а також на праці дослідників лінгводидактичної підготовки Л. Хомич [665], О. Семенов [562], І. Соколової [596].

Лінгводидактична підготовка майбутнього вчителя початкових класів на відділеннях початкової освіти набуває системної цілісності, синергетичної специфіки і процесуальної неперервності в органічній єдності загального, специфічно-предметного й індивідуального. Як загальне, система лінгводидактичної підготовки вчителя початкових класів – це складне,

цілісне і багатоаспектне структурне утворення, функціонування якого спрямоване на підготовку майбутнього спеціаліста, здатного реалізувати основну мету сучасної освіти – забезпечувати всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства (Закон України про освіту (№ 2145-VIII від 05.09.2017), Закон України «Про вищу освіту», Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття), Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті, проект Концепції розвитку освіти України на період 2015-2025 років, Концепція «Нова українська школа», Державні стандарти початкової, базової і повної середньої освіти) і є складником неперервної педагогічної освіти. Лінгводидактична підготовка зумовлена конкретними історичними умовами розвитку суспільства і педагогічної освіти в 80-х роках XX століття – початку XXI століття і враховує вітчизняний та зарубіжний досвід ступеневої підготовки фахівців у вищій школі взагалі і вчителів початкової ланки освіти зокрема.

У дослідженні ми виходили з того, що лінгводидактична підготовка майбутніх фахівців початкової школи здійснюється в системі вищої педагогічної освіти. Як різновиду педагогічної системи, їй притаманні такі ознаки: поліфункціональність, відкритість, суб'єкт-суб'єктна взаємодія; узгодженість рівнів підготовки (молодший спеціаліст – бакалавр – спеціаліст – магістр); цілісність і взаємозумовленість компонентів, результатом взаємодії яких є педагогічні технології, засоби, форми навчання та результат.

Розроблення *концептуальних засад* дослідження здійснено з орієнтацією на процес лінгводидактичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи як цілісної системи, що охоплює педагогічне цілепокладання, зміст освіти, методи, засоби, технології досягнення поставленої мети, а також студента як суб'єкта соціально-педагогічного процесу і викладача як організатора цього процесу.

Дослідження ґрунтується на *культурологічному* підході (значний доробок у цьому плані має західна філософська і культурологічна думка,

представлена працями М. Вебера, В. Віндельбанда, М. Гартмана, Е. Гусерля, Г. Зіммеля, А. Швейцера, А. Тойнбі, К. Ясперса та ін; у вітчизняному науковому просторі до цього питання звертались такі видатні вчені, як М. Драгоманов, А. Макаренко, І. Огієнко, О. Потебня, С. Русова, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, І. Франко, Леся Українка, К. Ушинський та ін.; на сьогодні проблема культури знайшла глибоке теоретичне висвітлення в працях І. Бега, М. Бровка, Л. Губерського, І. Зязюна, В. Кременя, М. Михальченка, І. Надольного, В. Огнев'юка, О. Савченко та ін.), що сприяє кращому розумінню особливостей лінгводидактичної підготовки майбутніх учителів початкових класів, інтегративним об'єктом діяльності яких є українська мова і література. Взаємозв'язок освіти й культури відбувається в полікультурному середовищі вищого навчального закладу освіти, зокрема відділенні початкового навчання через узагальнення, збереження і відродження культурноосвітніх традицій людства, етносу, нації. Справжнього фахівця відрізняє культурна чуттєвість, він відчуває себе частиною міжкультурного простору, усвідомлюючи при цьому власну приналежність до певної соціокультурної, етнічної спільноти.

Реалізація *особистісно орієнтованої парадигми* (О. Дубасенюк, І. Зязюн, В. Ільченко, Н. Ничкало, О. Пехота, Л. Пуховська, О. Савченко, Г. Сазоненко, В. Сєриков, О. Сухомлинська, В. Хайруліна, І. Якиманська та ін.) у лінгводидактичному навчанні і вихованні є одним із пріоритетних напрямів удосконалення лінгводидактичної освіти, оскільки «особистісно-діяльнісна парадигма сприяє духовному розвитку особистості майбутнього фахівця, формуванню національної свідомості, патріотизму, почуття професійної честі і гідності, уміння працювати у виробничому колективі, утвердженню партнерського стилю взаємовідносин між педагогами й учнями, впровадженню інноваційних педагогічних технологій, різних форм, методів і засобів навчання» [109, с. 424].

Услід за О.Савченко ми вважаємо, що таке навчання організоване на засадах усебічного врахування індивідуальних потреб і можливостей

вихованця, глибокої поваги до його особистості, ставлення до нього як до свідомого і відповідального суб'єкта навчально-виховної взаємодії з викладачем і ровесниками [544; 545; 546]. У контексті особистісно орієнтованої парадигми педагогу надається пріоритетне значення щодо забезпечення ефективності педагогічної діяльності як самостійній цінності педагогічної взаємодії. Зокрема, цінність особистості вчителя розглядається як сукупність його індивідуальних й особистісних властивостей і якостей, у яких відбиваються закони і закономірності педагогічної науки в повному обсязі, за допомогою яких реалізуються у практиці виховання, навчання і текстотворчій діяльності зокрема [32, с. 30].

*Компетентнісний підхід* є також основою концептуальної парадигми дослідження. Теоретико-методологічним засадам компетентнісного підходу значну увагу приділено в працях таких вітчизняних і зарубіжних дослідників, як: Н. Бібік, Б. Блум, І. Галяміна, Ж. Делор, О. Дубасенюк, І. Зимня, І. Зязюн, Є. Климов, Н. Кузьміна, Я. Кузьмінов, В. Кушнір, М. Ларіонова, О. Пометун, Л. Пуховська, А. Реан, О. Савченко, А.Хуторської та ін. У контексті цих ідей компетентність розглядається як складна інтегрована характеристика особистості, яку розуміють як сукупність знань, умінь, навичок, ставлень, а також досвіду, що дає змогу ефективно провадити діяльність або виконувати визначені функції, забезпечуючи розв'язання проблем і досягнення стандартів у галузі професії або видах діяльності [494, с. 18]. З урахуванням компетентнісного підходу розширюються умови, ресурси, функціональні можливості для формування ключових компетентностей майбутнього вчителя й забезпечується досягнення високої якості його лінгводидактичної підготовки.

Формування текстотворчої компетентності з сучасної української мови, лінгвометодичної з методики навчання української мови розглядаємо в *єдності педагогічної і лінгвокомунікативної підготовки*. Майбутній учитель початкових класів, здобуваючи відповідну кваліфікацію у вищому навчальному закладі, не тільки опановує теоретичні конструкти мови, а й набуває



практичного комунікативного досвіду для реалізації професійної мовно-мовленнєвої поведінки у процесі навчальної діяльності. Окрім того, за сучасних умов зростання обсягу інформації та динамічного її старіння, «знання – сьогодні» не є гарантом «успіху завтра», особливо у сфері інноваційних технологій. Тому в епоху науково-технічного прогресу, упровадження інновацій і створення нових знань, основна увага під час формування текстотворчої компетентності із сучасної української мови, методики навчання української мови майбутніх фахівців початкових класів у процесі лінгводидактичної підготовки приділяється не стільки поступовому «наповненню» їх певним обсягом знань, інформації, скільки формуванню в них пізнавальних стратегій самонавчання, саморозвитку й самореалізації, що є базою і невід'ємним складником майбутньої професійної й соціальної діяльності протягом усього життя.

Висуваючи провідну концептуальну ідею, ми виходили з того, що традиційна методика формування текстотворчої компетентності під час вивчення програмового матеріалу не забезпечує необхідного рівня сформованості комунікативно-мовленнєвого досвіду, оскільки вона підпорядкована переважно формуванню навичок оформлення і застосування в мовленні мовних одиниць, у результаті чого закономірності навчання спілкуватися письмово, що склалися в суспільно-мовній практиці, ураховуються недостатньо. Формування текстотворчої компетентності з української мови в дидактичному аспекті конкретизується створенням на відділенні початкового навчання комунікативно зорієнтованого середовища, де майбутній учитель початкових класів залучається до культури (загальнолюдської, національної, професійної), задовольняючи пізнавальні потреби, розкриваючи власний творчий потенціал, формуючи ціннісні орієнтації та моральні якості з наступною їхньою актуалізацією у професійній діяльності. Нині, коли вже розвивається «інноваційний тип» навчання, який передбачає пропедевтичний його характер, спрямований не тільки на минулий і сучасний досвід, але й на майбутнє, на використання прогностичної, проективної, моделювальної, ігрової професійної діяльності, процес

лінгводидактичної підготовки майбутніх учителів початкових класів у вищих навчальних закладах передбачає постійне оновлення змісту, його інноваційне і міждисциплінарне наповнення, а також реалізацію наскрізної професійної комунікативно спрямованої підготовки змістово-технологічними засобами протягом усього терміну навчання з поступовою трансформацією навчально-пізнавальної діяльності у професійно спрямовану.

Пропонована концепція ґрунтується на *діяльнісній основі*, що висуває на перший план формування вмінь вільно, комунікативно доцільно користуватися мовою у процесі сприйняття, відтворення і створення висловлювань у різноманітних сферах, формах і жанрах мовлення. Вона впливає зі специфічної сутності діялісного підходу, коли в центрі уваги різновидів комунікативної діяльності (аудіювання, говоріння, читання й письмо) виявляється суб'єкт мовленнєвої діяльності – майбутній учитель із його ставленням до змісту і форми сприйнятої, відтвореної і створеної думки. При цьому комунікативна компетентність (а текстотворча як її складник), як інтегральна життєва і лінгводидактична властивість, відіграє провідну роль у професійному становленні майбутнього учителя, його гуманістичного педагогічного мислення та гуманістичної комунікативної культури.

Комунікативно-когнітивний підхід ґрунтується на активній діяльності учасників освітнього процесу, надає динамічності методичній думці. Аналіз питання когнітивного підходу доводить, що когнітивна психологія має вагомий вплив, оскільки саме вона переконує, що сприймати інформацію легше, якщо учень/студент уявляє, що саме він буде вивчати. Під час роботи з текстом за комунікативно-когнітивним підходом, аналіз тексту розпочинається з ознайомлення з текстом у цілому і спрямований на виявлення його макроструктури. Спочатку визначається кінцевий продукт (мета), а потім завдання, які приведуть до кінцевого результату.

Ця теорія ґрунтується на таких положеннях: 1) розвиток мислення є невід'ємним складником процесу опанування мови; навчання мови не повинно будуватися лише на сприйнятті та механічному заучуванні одиниць мови або

правил; студентів слід залучати до активного процесу пізнання суті явищ, створювати умови для реалізації особистісних орієнтирів; 2) студенти є активними учасниками процесу навчання, під час якого необхідно враховувати їхні індивідуальні інтереси й особливості; 3) процес навчання має носити соціально обумовлений характер – як студенти, так і викладачі залучені до процесу взаємного пізнання і розуміння один одного та співробітництва.

Аналіз базових позицій різних методологічних підходів дав можливість дійти висновку, що кожен із підходів має науково-теоретичні й практичні підстави для реалізації, але вони ще не склалися в єдину методологічну систему. Основою для розроблення єдиних методологічних засад може стати *системний підхід*, який дасть змогу змістовно об'єднати всі розглянуті вище підходи.

Для того, щоб забезпечити високий рівень підготовки майбутнього вчителя початкових класів до реалізації текстоцентричного підходу в навчанні молодших школярів, необхідно дотримуватися основних принципів організації освітнього процесу у ВНЗ, зокрема загальнодидактичних. Ці принципи, незалежно від моделі організації, є базовими у практичній підготовці вчителя початкової школи. Основу концепції становлять принципи, сформульовані на основі аналізу сутності навчання створювати тексти різних типів, стилів і жанрів, змісту лінгвометодичної підготовки вчителя початкових класів, можливостей застосування системного підходу до процесу навчання. Вони регулюють процес організації і здійснення підготовки майбутнього вчителя до реалізації диференційованого підходу в навчанні молодших школярів. Розглянемо сутність кожного з наведених нижче принципів.

Реалізація *принципу суб'єктності* передбачає засвоєння у процесі підготовки загальнопедагогічних знань і вмінь, детермінованих особистісною системою гуманістичних ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя, що в кінцевому підсумку сприяє його становленню як справжнього суб'єкта педагогічної діяльності, здатного не лише до виконання визначеного набору

професійно важливих функцій, а й до успішної професійно-особистісної самореалізації.

*Принцип професійно спрямованої (контекстної) навчальної діяльності.*

У контекстному навчанні метою діяльності студента є не тільки опанування системи інформації й основ наук, а і формування здатностей до виконання професійної діяльності. Основною одиницею діяльності студента і викладача в контекстному навчанні стає не «порція інформації», а ситуація предметної і соціальної невизначеності й суперечності. Система проблемних ситуацій дає змогу розгорнути діалектично суперечливий зміст навчання в динаміці і тим самим забезпечити об'єктивні передумови формування теоретичного і практичного професійного мислення. Змістом контекстного навчання є не лише предметна сторона майбутньої професійної діяльності за допомогою системи навчальних завдань, моделей і ситуацій, а й її соціальний аспект, відтворений різними формами спільної діяльності і спілкування [100, с. 32].

*Принцип інтерактивності* підготовки майбутнього вчителя до професійної творчої праці здійснюється шляхом активізації його самостійної пошукової діяльності. На думку дослідників, інтерактивне навчання ефективно сприяє формуванню цілісної системи умінь і навичок, формування цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії. Продуктивність навчання, а отже, і якість підготовки фахівців у системі вищої освіти визначаються тим, наскільки студенти активно включаються у процес навчання, стають суб'єктами засвоєння навчального матеріалу, особисто зацікавленими в його вивченні. А це можливо за умови застосування таких технологій, які створюють сприятливе комунікативне педагогічне середовище, де майбутній учитель міг би здійснювати аналіз власної діяльності, самооцінку і порівнювати її з оцінкою інших.

*Принцип розподіленості* у процесі підготовки до формування текстотворчих умінь молодших школярів ґрунтується на оволодінні студентами знаннями й уміннями, пов'язаними з конструюванням навчального змісту, розробленням фрагментів навчання, діагностикою

розвитку учнів. Процес формування може йти двома шляхами. Перший передбачає використання системи спецкурсів і спецсемінарів, другий – шляхом упровадження елементів змісту підготовки з дисциплін, що мають методичну спрямованість і введені до Державного стандарту вищої освіти. Оптимальним ми вважаємо поєднання обох шляхів, тому в процесі вивчення обов'язкових дисциплін, що мають методичну спрямованість, є можливість сформувати знання й уміння, необхідні майбутньому вчителю для формування текстотворчих умінь учнів, а в рамках спецкурсів і спецсемінарів – поглибити і розширити їх.

*Принцип варіативності і гнучкості* у змісті і методиці освітнього процесу в системі педагогічної освіти мають допомогти студенту розширити можливості обґрунтованого вибору життєвого і професійного шляху. При цьому формування базових компетентностей майбутнього вчителя здійснюється відповідно до його потреб та інтересів. З огляду на зазначене, процес підготовки майбутнього вчителя у ВНЗ набуває варіативності і гнучкості.

*Принцип саморозвитку й рефлексії студента* на підставі аналізу сутності понять «саморозвиток», «саморозвиток майбутнього вчителя» професійний саморозвиток майбутнього вчителя розумітиметься як особливий вид суб'єкт-об'єкт-суб'єктної цілеспрямованої діяльності майбутнього вчителя із самовдосконалення професійних знань, умінь, якостей, необхідних для успішного виконання педагогічної діяльності. Провідними чинниками саморозвитку особистості в умовах вищого навчального закладу є: зміст освіти, процес її організації (методика навчання, що одночасно спонукає до активного самопізнання, стимулює самоосвіту, особистісний саморозвиток); ділове і міжособистісне спілкування «студент-студент», «студент-група», «студент-викладач» та ін., що передбачає орієнтацію на індивідуально-творчий підхід до засвоєння професійних знань і вмінь, застосування в педагогічній діяльності інноваційних технологій. Цей принцип розглядаємо в єдності з професійно-педагогічною саморефлексією – створення умов для самостійної навчально-дослідної

роботи майбутнього вчителя задля його саморозвитку, самопізнання, самовизначення, самоосвіти, самовиховання, самореалізації.

Акцентування саме на професійно-педагогічній саморефлексії не випадкове, адже підготовка майбутнього вчителя до формування текстотворчих умінь у дітей молодшого шкільного віку невіддільна від його актуалізації смисло-ціннісної самосвідомості, особистісного розвитку, духовно-естетичного збагачення заради здійснення суспільно значущих вчинків.

І. Бех визначає такі типи особистісної рефлексії: регулятивну (свідоме регулювання протікання психічних процесів), визначальну (осмислення суб'єктом свого «Я»), синтезативну (створення образу «Я» особистості на основі системи духовних цінностей), створювальну (функцією якої виступає духовно-моральний розвиток і саморозвиток особистості) [40, с. 141–151].

Механізм рефлексії майбутнього фахівця стимулює його до професійно-педагогічного самовдосконалення, яке здійснюється шляхом: 1) опанування майбутніми фахівцями досягненнями лінгводидактичної науки та впровадження їх у шкільну практику; 2) вивчення й узагальнення позитивного педагогічного досвіду; 3) науково-методичної роботи студентів й участі їх у науково-педагогічних дослідженнях [486, с. 109]. У лінгводидактичній діяльності, згідно з принципом рефлексивної креативності, майбутнього фахівця схарактеризовано як особистість із високим творчим потенціалом, здатністю до дивергентного мислення, прагненням до самовдосконалення й пошуку оригінальних варіантів вирішення соціально-педагогічних проблем, неприйняттям стереотипного підходу до навчання, виховання і розвитку молодшого школяра, формування його комунікативної компетентності (текстотворчої як її складника).

Результати експериментального дослідження свідчать про те, що найдієвішою й ефективною є така система; підготовка майбутнього вчителя початкової школи до формування текстотворчих умінь забезпечує інтеграцію пізнавальної й мовленнєвої діяльності з урахуванням психологічних, педагогічних, лінгводидактичних передумов формування комунікативно

компетентних майбутніх учителів початкових класів. Створена система передбачає застосування активних й інтерактивних методів, спрямованих на поетапне відпрацювання комунікативних дій та операцій на основі накопичених мовних і мовленнєвих знань, передмовленнєвих навичок (вимовних, лексичних, граматичних, правописних), і передбачає розроблення комунікативно орієнтованих критеріїв і норм оцінювання сформованості текстотворчої компетентності, що дає можливість вивчати рівень готовності майбутніх вчителів до навчання створювати тексти (сприйняття, відтворення і створення висловлювань) в усній і письмовій (діалогічній та монологічній) формі.

Основними вимогами пропонованої системи підготовки майбутнього вчителя початкової школи до формування текстотворчих умінь переосмислювати зміст, обсяг і структуру дисципліни, установлювати такі її взаємопов'язані і взаємообумовлені компоненти: знання (комунікативні, мовленнєві й мовні), передкомунікативні навички і методично-комунікативні вміння та технологічний досвід майбутнього фахівця початкових класів, які розглядаються як необхідна лінгводидактична умова формування лінгводидактичної компетентності у процесі навчання методики української мови. Забезпечення єдності навчально-пізнавальної, самостійної та пошуково-дослідної роботи з формування комунікативної компетентності з української мови майбутніх педагогів спрямоване на реалізацію *інтегративного підходу*. Це досягається завдяки вдосконаленню змісту лінгводидактичної комунікативної підготовки, яка реалізується шляхом багаторівневості професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів, який повинен пройти всі освітньо-кваліфікаційні рівні – від молодшого спеціаліста до магістра. Обґрунтовані концептуальні положення реалізовувалися на основі провідних груп принципів професійної освіти.

*Принцип фундаменталізації лінгводидактичної освіти* (за С. Гончаренком) передбачає забезпечення основ загальної культури фахівця, що реалізується в його гуманітарній і лінгводидактичній діяльності. Фундаменталізацію лінгводидактичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів убачаємо у формуванні в нього ціннісних настанов на гнучкість і

мобільність під час використання соціально-педагогічних технологій у шкільній практиці, розвитку його методологічної, креативної, інформаційно-комунікативної культури. С. Гончаренко акцентує увагу на потребі фундаменталізації освіти в аспекті духовного розвитку професіонала, а не лише формування в нього знань і вмінь з відповідних навчальних дисциплін спеціалізації [143, с. 2–6]. Адже опанування загальнометодологічних уявлень пізнання уможливить здатність до імпровізації міждисциплінарних категорій у професійній діяльності, інтерактивної організації соціально-педагогічної діяльності, поетапний творчий розвиток і самореалізацію вчителя.

*Принцип соціокультурної детермінації лінгвометодичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи* відображається у врахуванні загальнолюдських, національних пріоритетів, соціальної політики держави в контексті світового соціокультурного процесу. Адже нові форми суспільного буття сприяють осмисленню культур різних соціумів: регіонального (європейського, азіатського, українського тощо) чи вселюдського (глобального). Відповідно культура соціуму істотно впливає на результати соціально-педагогічної діяльності вчителя. Не випадково сучасні вчені (Г. Васянович, І. Зязюн, О. Савченко, Г. Філіпчук та ін.) акцентують увагу на культурологічному складнику професійної освіти («освіченість через культуру»).

*Принцип єдності суспільного й особистісно-професійного* характеризує взаємозв'язок загальнолюдського соціально-педагогічного досвіду і його відображення в свідомості майбутнього вчителя як носія і творця відповідних цінностей суспільства. У лінгводидактичній підготовці майбутніх фахівців сучасні вчені пропонують так званий «методолого-діяльнісний підхід», основна роль у якому належить рефлексивно-мисленнєвій культурі як діяльнісно організованій формі [486, с. 373–374]. «Педагогічна свідомість учителя, – на думку польських учених, – повинна розглядатися з погляду бачення нової ситуації, нових потреб і завдань» [723, s. 19], тобто з урахуванням суспільних вимог до професійного становлення майбутнього вчителя.



*Принцип антропологічної спрямованості* – орієнтованість змісту лінгводидактичної освіти на інтегративне вивчення людини, визнання самоцінності індивідуума студента як активного суб'єкта навчально-пізнавального процесу, урахування особистісних особливостей його розвитку в процесі опанування професійно значущими цінностями на засадах гуманізму й духовності. «Виховання – це насамперед людинознавство», – зазначав В. Сухомлинський [622, с. 13]. У цьому ж гуманістичному сенсі в науковій літературі знаходимо концепції педагогіки людинотворчості (В. Андрущенко), людиноцентризму (В. Кремень), особистісно зорієнтованої освіти (І. Бех, М. Чобітько, М. Якиманська), дитиноцентризму (О. Квас), людиномірності (О. Компанієць, Л. Москальова, С. Хоружій та ін.). Так, напрям особистісно зорієнтованого виховання як нової філософії освіти має метою «реалізацію сутнісної природи суб'єкта» на засадах вищих духовних ідеалів і гуманістичних сенсів її буття у процесі «привласнення суспільних норм» [40, с. 27]. За Л. Москальовою, принцип людиномірності передбачає «олюднення педагогічної освіти» задля адекватного осмислення законів педагогічної дії, розроблення необхідних програм, спрямованих на повнішу реалізацію сутнісних сил майбутніх учителів [431, с. 65–67]. Універсальною основою педагогіки культури, що ґрунтується на тріаді «культура – формування – особистість», польський учений Д. Кубіновський визначає гуманізм [722, s. 209]. Саме гуманістичні ідеї вважаємо необхідною умовою вдосконалення лінгводидактичної освіти.

В умовах інтегрування вищої освіти України до світового освітнього простору, стратегії її приєднання до Болонського процесу надзвичайно важливим аспектом реалізації концепції, її впровадження вважаємо врахування прогресивних ідей лінгводидактичної підготовки вчителя початкової школи в зарубіжних країнах до формування текстотворчих умінь у молодших школярів. Важливим аспектом упровадження авторської концепції визначено оновлення змісту викладання педагогічних дисциплін засобами професійно-розвивальних технологій: розвитку творчої особистості учня в під час текстотворчої діяльності, здоров'язбереження, естетото-

терапії та методів залучення учнів до проектної діяльності; ІКТ у текстотворчій діяльності; особистісно орієнтованих технологій, організацію індивідуально-групової роботи з молодшими школярами.

Реалізація представленої концепції невіддільна від проектування впливу соціально-виховного середовища навчального закладу на лінгводидактичну компетентність майбутнього вчителя в соціально-педагогічній сфері, оптимізації самостійної і пошуково-дослідної роботи студентів, включення їх у різні види текстотворчої діяльності у процесі виробничої практики в школі. Формування науково-теоретичних та організаційно-методичних засад лінгводидактичної підготовки майбутніх фахівців початкової школи передбачає: включення соціально-педагогічної проблематики до пошуково-дослідних програм шкіл, коледжів; психолого-педагогічне діагностування студентів на предмет виявлення рівня їхньої готовності до організації текстотворчої діяльності в початкових класах; проведення науково-практичних симпозіумів, конференцій, семінарів з окресленої проблеми із залученням студентської молоді, учителів базових шкіл і викладачів інших вишів; підвищення професійної кваліфікації викладачів з питань текстотворчої компетентності майбутніх учителів; підготовку і видання наукових, навчально-методичних посібників з окресленої проблеми.

Відповідно до сучасних методологічних підходів і принципів організації системи освіти, ми можемо сформулювати такі *основні положення концепції* підготовки студентів педагогічного коледжу до формування текстотворчих умінь молодших школярів: майбутній учитель початкової школи є центральною фігурою навчального процесу ВНЗ зі своїми завданнями, бажаннями, здібностями та можливостями; метою лінгводидактичної підготовки, опанування текстотворчою компетентністю майбутніми учителями є досягнення визначеного рівня готовності до організації текстотворчої діяльності в початковій школі; формування досліджуваної якості в процесі лінгводидактичної підготовки має соціальне, особистісне, дидактико-когнітивне, культурологічне й професійне значення;

соціальне значення полягає в позитивному впливі на набуття комунікативного досвіду життєдіяльності у відкритому суспільстві; особистісне значення – у духовному, моральному інтелектуальному й психічному розвитку майбутніх фахівців у процесі цієї підготовки; когнітивне значення – формування знань і вмінь текстотворчої діяльності українською мовою, рефлексивних умінь у процесі навчально-пізнавальної діяльності; культурологічне значення – у формуванні гармонійно розвиненої особистості з цілісним науковим світоглядом; професійне значення – у формуванні в майбутніх спеціалістів готовності до лінгводидактичної, текстотворчої діяльності з української мови в початковій ланці освіти; лінгводидактична підготовка майбутніх спеціалістів початкової школи ґрунтується на системі комунікативно спрямованої підготовки, яка передбачає особистісно орієнтоване і професійно-комунікативне спрямування змісту, засобів та організації навчально-виховного процесу в педагогічних коледжах; головним системоутворювальним фактором такої підготовки є цілісність усіх компонентів системи комунікативно спрямованого навчання; важливим компонентом пропонованої системи формування досліджуваної якості майбутнього фахівця є впровадження сучасних технологій з метою створення комунікативного орієнтованого середовища у процесі лінгводидактичної підготовки.

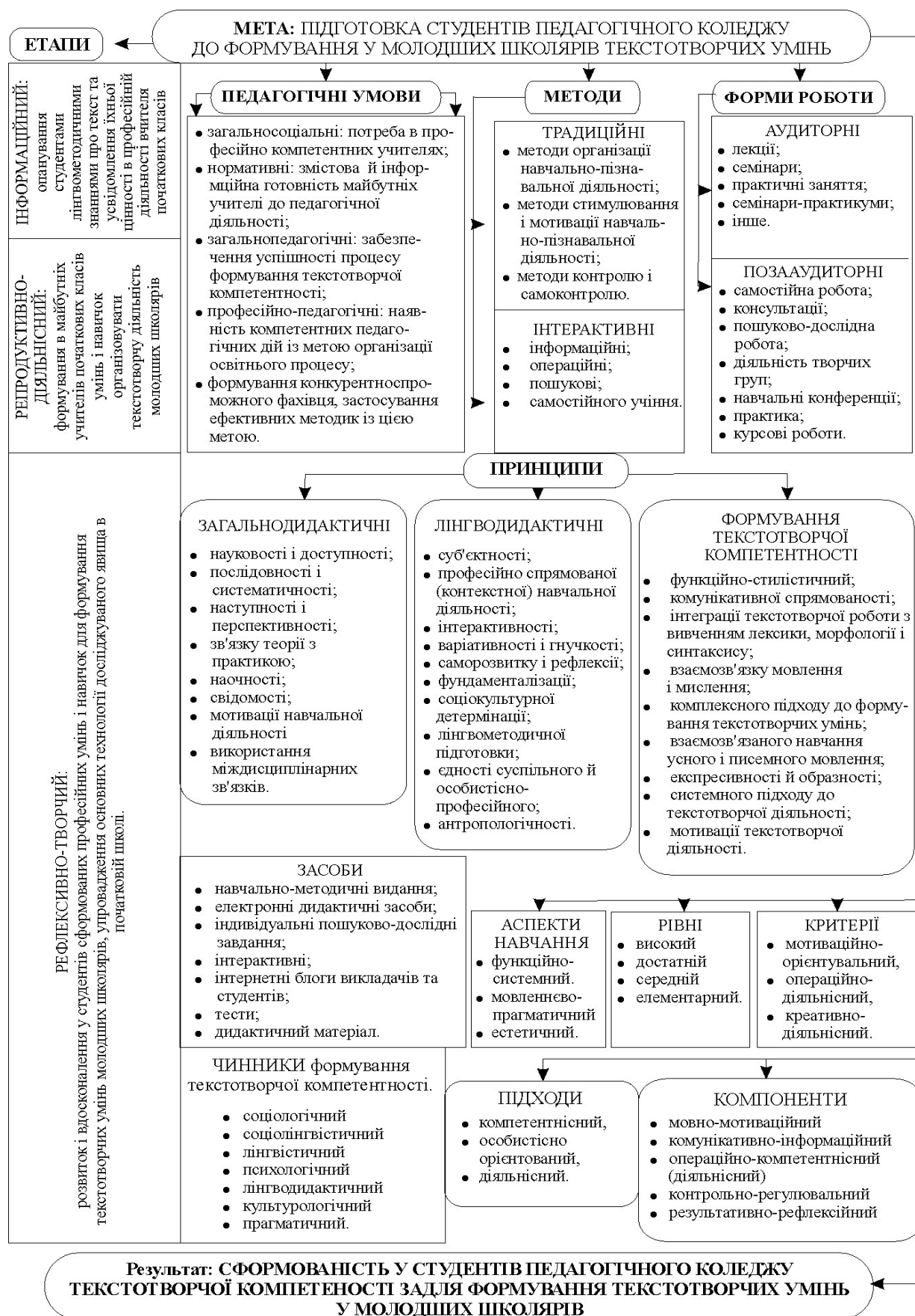
#### **4.3. Діагностична основа технології і її впровадження у зміст лінгводидактичної підготовки майбутніх учителів початкових класів**

Перевірка ефективності розробленої системи здійснювалась у процесі формувального експерименту протягом 2012-2017 років на базі Богуславського педагогічного коледжу імені І. С. Нечуя-Левицького, Бердичівського педагогічного коледжу, Корсунь-Шевченківського педагогічного коледжу ім.Т. Г. Шевченка, Коростишівського педагогічного коледжу імені І. Я. Франка, Лебединського педагогічного училища імені А.С.Макаренка, Прилуцького гуманітарно-педагогічного коледжу ім. І. Я. Франка, Путивльського педагогічного коледжу імені С.В.Руднева, Ржищівського гумані-

тарного коледжу, Університетського коледжу Київського університету ім. Б. Грінченка, Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені К. Д. Ушинського.

Основним завданням формувального етапу експерименту виступила реалізація технології підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування текстотворчих умінь молодших школярів і перевірка її ефективності. Вирішення цього завдання передбачало проведення всієї експериментальної роботи в реальному освітньому процесі на відділеннях початкової освіти в перелічених вище начальних закладах на матеріалі, зміст якого передбачений діючим Державним стандартом вищої професійної освіти, органічне включення розробленої системи у зміст і структуру лекційно-практичних занять із «Сучасної української мови», «Методики навчання української мови» та спецкурсу «Формування в учнів початкових класів умінь працювати з текстом: теорія і практика».

Організація роботи з підготовки майбутніх педагогів до формування текстотворчих умінь учнів початкових класів здійснювалася поетапно, у логічній послідовності. Метою кожного етапу експериментальної роботи були якісні й кількісні зміни в готовності майбутніх фахівці формувати текстотворчі вміння учнів. Для вирішення цієї проблеми проводився моделювальний експеримент, у ході якого вирішувалися такі завдання: 1) виділення і характеристика компонентів базових дидактичних принципів реалізації процесу підготовки майбутніх педагогів до формування текстотворчих умінь молодших школярів; 2) моделювання системи підготовки майбутніх педагогів до формування текстотворчих умінь молодших школярів. В узагальненому вигляді модель системи представлено на рис. 4.2.



**Рис. 4.3.1. Лінгводидактична система підготовки студентів педагогічних коледжів до формування текстотворчих умінь учнів молодшого шкільного віку**

Під час аналізу даних, здобутих у ході констатувального етапу експерименту, було виявлено, що переважна більшість студентів (80,3% у контрольній групі і 70,3% в експериментальній групі) мають базовий рівень готовності до формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів.

Запропонована технологія охоплює як теоретичний, так і практичний аспекти, що містять інваріантний і варіативний рівні (курс «Сучасної української мови», курс «Методики навчання української мови», вивчення спецкурсу «Формування в учнів початкових класів умінь працювати з текстом: теорія і практика»). Результатом підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування в учнів текстотворчих умінь у практичному вияві є готовність, лінгводидактичний творчий потенціал учителя. На етапі формувального етапу експерименту здійснювалася підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації текстотворчої діяльності молодших школярів. Відповідно до цього зміст роботи пропедевтично-цільового компонента на етапі формувального етапу експерименту (соціально-гуманітарні дисципліни, курс сучасної української мови, основи інформаційних технологій, психолого-педагогічні дисципліни, пасивна педагогічна практика) було спрямовано на виконання таких умов: виявити потенціал педагогічних дисциплін і пасивних педагогічних практик із позицій підготовки педагога до діагностичної діяльності; реалізувати ідеї збагачення і спеціалізації змісту підготовки студентів до діагностики теоретичних знань про текст під час пасивної педагогічної практики; створити навчально-методичне та діагностичне забезпечення для: вивчення різних тем базових дисциплін філологічного циклу, лінгводидактичної підготовки, педагогічної практики, самостійної роботи. Пропоновані умови є передумовою до впровадження розробленого нами спецкурсу «Формування в учнів початкових класів умінь працювати з текстом: теорія і практика». Методика його викладання спрямована на освоєння типових професійних завдань і позицій, необхідних майбутньому вчителю під час організації процесу навчання текстотворчої діяльності молодших школярів на основі системної педагогічної діагностики.

На другому етапі формувального експерименту змістовий компонент (курс «Методики навчання української мови», педагогічна практика (проведення пробних уроків, самостійна робота) було спрямовано на досягнення дієвого рівня готовності майбутніх педагогів до організації текстотворчої діяльності з учнями засобами спеціально розроблених занять з «Методики навчання української мови», під час проходження практики «Пробні уроки» та безперервної педагогічної практики, де студенти виконували як традиційні, так і спеціально розроблені завдання для такого виду практики. Виконуючи їх, студенти здійснювали пошуково-дослідну роботу, наближену до майбутньої професійної діяльності, результати якої висвітлювали в матеріалах студентських конференцій: «Наукова діяльність як шлях формування професійних компетентностей майбутнього фахівця» (м. Суми, грудень 2014), «Нові інформаційні технології в освіті» (м. Полтава, грудень 2015), «Науковий простір студента: пошуки і знахідки» (м. Київ, квітень 2015), «Актуальні проблеми навчання і виховання в контексті сучасної освітньої парадигми» (м. Мукачево, жовтень 2015), «Сучасні тенденції і пріоритети компетентнісного підходу в підготовці майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти» (м. Житомир, березень 2016), «Концептуальні проблеми функціонування мови в полікультурному просторі» (м. Мелітополь, березень 2016), «Титан праці, думки й слова» (м. Прилуки, березень 2016), «Наукова діяльність як шлях формування професійних компетентностей майбутнього фахівця» (м. Суми, грудень 2016), «Новітні інформаційно-комунікаційні технології в освіті» (м. Полтава, листопад 2016), «Полілог культур: освітній і культурологічний аспекти» (м. Чернігів, березень 2017)., «Проблеми та інновації в природничо-математичній, технологічній і професійній освіті» (м. Кропивницький, квітень 2017), «Українська мова на порубіжжі XX–XXI сторіччя: мовознавчий та лінгводидактичний аспекти» (м. Бердянск, листопад 2017).

Така робота свідчить про застосування і всебічне висвітлення набутих теоретичних знань і практичних умінь щодо текстотворчої діяльності

молодших школярів. Діагностичний компонент текстотворчої діяльності містив емоційно-мотиваційний критерій, у якому був наявний інтерес молодших школярів до текстотворчої діяльності, бажання навчитися створювати тексти різних типів. Інформаційний критерій визначався за такими показниками: наявність у школярів знань про тексти різних типів, їхню структуру. Практичний критерій визначався ступенем сформованих умінь створювати тексти різних типів, умінням школярів виконувати вправи різних типів, застосовувати знання в самостійній діяльності.

У ході практики студенти також здійснювали збір емпіричних даних у галузі текстотворчої діяльності молодших школярів для їхнього наступного теоретичного узагальнення, а також формувалися навички роботи в аспекті текстотворення.

Оскільки дисципліна «Методика навчання української мови» є складником предметного блоку багаторівневої підготовки студентів педагогічних коледжів, то зміст її структурується на основі тематично-модульного підходу. Системоутворювальними складниками змісту є знання базових педагогічних, психологічних, філологічних дисциплін. Специфіка кожного модуля полягає в тому, що предметом розгляду є лінгвометодичний матеріал відповідно до типових завдань, наведених в ОКХ (освітньо-кваліфікаційна характеристика) щодо навчання школярів української мови в 1-4 класах загальноосвітньої школи за умов реформування сучасної освітньої системи, реалізації Концепції мовної освіти в Україні. Це, у свою чергу, давало можливість виконувати типові завдання професійної діяльності, а саме: на розвиток пізнавальних інтересів; удосконалення лінгводидактичної підготовки; умінь працювати з науковою і навчально-методичною літературою.

Модульне структурування змісту дисципліни «Методика навчання української мови» сприяло зміні функції педагога від інформаційно-контролюючої до консультативно-координувальної. Змінювалися також методи, форми і засоби навчального процесу, які передбачали перехід від інформаційно-ілюстративного викладання до проблемно-пошукового.



Важливим етапом у педагогічній підготовці студентів було не тільки виявлення рівня засвоєння знань, а й перевірка на вірогідність розробленого змісту спеціальної навчальної дисципліни та методичного управління, в основу якого покладено функції і види контролю. Для об'єктивної оцінки засвоєння модулів ми звернулися до розроблення критеріально-орієнтовних завдань, тестів. Вивчення теоретичних основ організації контролю сприяло врахуванню рефлексії як ефективного засобу виявлення рівня засвоєння знань і вмінь, педагогічної діагностики, критеріально-орієнтованого оцінювання змісту навчання, запропонованого студентам для засвоєння. Ступінь розуміння матеріалу перевірялася в поточному контролі під час виконання педагогічних завдань. Рубіжний контроль здійснювався в кінці вивчення кожного модуля з метою контролю якості засвоєння знань навчального матеріалу. Модульний принцип побудови змісту дисципліни «Методика навчання української мови» сприяв розробленню рейтингової системи контролю оцінювання знань студентів, яка давала можливість, з одного боку, виявити індивідуальні здібності студентів у більшому обсязі, а з іншого – об'єктивно оцінити в балах знання й уміння студентів щодо виконання окремих видів завдань.

Кожний модуль вважався одиницею завершеного повідомлення з виокремленням об'єкта вивчення цілеспрямовано й послідовно, структуруванням інформації з дотриманням логіки вивчення навчальної дисципліни. Визначалися засоби навчання, форми і методи роботи з учнями, щоб кожен із них міг виявити особистісне ставлення до навчального матеріалу, успішно його засвоїти. Ураховуючи особливість модульного навчання в забезпеченні можливості самостійного навчання студентів за організаційного і мотиваційного управління з боку викладача, структура кожного модуля сприяла виділенню головного, визначала дозування навчального матеріалу. Інформація вносилася у структуру модуля цілеспрямовано і послідовно, була зорієнтована на логіку вивчення навчальної дисципліни, яка складається з автономних блоків, що мають свої специфічні функції в загальній структурі.

Тому в рамках цього етапу експериментальна робота виконувалася під час вивчення спецкурсу «Формування в учнів початкових класів умінь працювати з текстом: теорія і практика» і засвоєння методичного матеріалу здійснювалося з опорою на знання, здобуті студентами у процесі вивчення цієї дисципліни. Характер контрольних зрізів (самостійна робота, побудова й аналіз моделі діяльності педагога в галузі текстотворення, усне опитування, бесіди) давав можливість виявити у студентів потребу в професійних знаннях, уміннях, навичках для формування текстотворчих умінь в учнів, а також динаміку змін цього рівня.

Кожний модуль передбачав послідовне опанування змісту спецкурсу «Формування в учнів початкових класів умінь працювати з текстом: теорія і практика», побудованого з урахуванням рівнів засвоєння знань, основою розроблення яких є послідовність розвитку розумових процесів: перший рівень – сприймання і розуміння; другий рівень – відтворення знань; третій рівень – практичне застосування знань; четвертий рівень – творче використання знань. Зміст кожного модуля також структурувався на основі послідовності навчальних дій. У першому модулі подано інформацію на рівні узагальнених визначень, про основні поняття певної теми, встановлено зв'язок між їхньою значущістю для професійної діяльності. Другий модуль передбачав відпрацювання, закріплення й узагальнення попереднього матеріалу, забезпечував безпосередній зв'язок теорії з практикою процесі, використання теоретичних і практичних знань у пошуково-дослідній діяльності. Кожний модуль містив визначені навчальні теми. Одночасно з визначенням мети кожного з них виявлялася підготовленість студентів до роботи на визначеному етапі. Показником такої підготовленості виступали внутрішньопредметні знання, здобуті студентами на попередньому етапі вивчення модуля, або міждисциплінарні знання, набуті у вивчення інших навчальних дисциплін. Визначалося значення кожного навчального складника, планувалася діяльність студентів для засвоєння знань. Теоретичні знання допомагали диференційовано підійти до розроблення і виконання

різноманітних діагностичних і практичних завдань. Зміст кожного модуля передбачав вивчення питань методики і технології ознайомлення учнів з конкретним типом тексту. Формування готовності майбутніх учителів до формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів здійснювалося на *інформаційно-теоретичному, лабораторно-практичному, процесуально-діяльнісному, аналітико-корективному та самостійно-творчому* напрямках. Відповідно до кожного напрямку було визначено мету, зміст, форми та засоби педагогічної технології підготовки майбутніх фахівців до формування текстотворчих умінь молодших школярів. На *інформаційно-теоретичному* напрямі здійснювалася підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації професійної текстотворчої діяльності у філологічному, лінгводидактичному, соціально-педагогічному та пошуково-дослідному аспектах. До змісту підготовки включено комплекс філологічних, лінгвометодичних, психолого-педагогічних, технологічних знань; сукупність умінь текстотворчої діяльності. У якості засобів запропонованої технології використано навчально-педагогічні ситуації самопізнання й самовираження шляхом спілкування з викладачами, одногрупниками, проблемних лекційно-дискусійних занять, творчих презентацій тощо. Ефективною формою методичного управління було читання лекцій за опорними конспектами у вигляді таблиць, схем, текстів, що давало можливість студентові творчо відтворювати навчальну інформацію. З метою активізації пізнавальної діяльності студентів у цьому напрямі вивчено позитивний досвід педагогів початкової освіти: Шпак І. В. (Пирятинський ліцей, Полтавська обл.), Клименко Л.І. (Пирятинська ЗШ І-ІІІ ст. № 4 Пирятинської міської ради Полтавської області), Юрченко О. О. (Пирятинська зш І-ІІ ст. №1 Пирятинської міської ради Полтавської області), Назарова К. І. (Дідівська ЗОШ управління освіти Прилуцької міської ради Чернігівської області), Переяславська Л. М. (Прилуцька спеціалізована школа №:6 з поглибленим вивченням інформаційних технологій).

Метою *лабораторно-практичного* напрямку було цілеспрямоване

формування готовності майбутніх учителів початкових класів до формування текстотворчих умінь молодших школярів. Основними завданнями було використання знань, умінь, навичок, прийомів самоосвіти в ході вивчення як філологічних, так і психолого-педагогічних дисциплін. Основними формами організації навчання були практичні заняття, робота в мікрогрупах (3-5 студентів), консультації, забезпечення студентів алгоритмами виконання творчих завдань, методичні майстерні.

*Процесуально-діяльнісним* напрямом передбачено формування системи вмінь, що дають можливість систематизувати, узагальнювати, свідомо сприймати і відтворювати тексти різних типів, збагатити конструктивне мислення студентів. Такий етап спрямований на формування готовності майбутніх учителів у процесі педагогічної шкільної практики, де вони демонструють рівень своєї підготовки. На установчій конференції, ознайомлено студентів зі схемами аналізу уроків, акцентовано увагу на використанні новітніх особистісно зорієнтованих технологій навчання під час проведення уроків та позакласних заходів. Виявлення змін у процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів здійснено в ході *аналітико-корективного напрямку*, де було визначено володіння різними методами аналізу, уміння творчо мислити, використовувати операції логічного мислення, здійснювати оцінку й самооцінку діяльності. Основною метою цього етапу було: спрямування студентів на самовдосконалення здобутих протягом педагогічної практики професійно-педагогічних умінь, навичок; розширення обсягу психолого-педагогічних, методичних, текстознавчих відомостей. Основними організаційними формами навчального процесу були такі: педагогічна практика, лекція, лабораторне заняття, індивідуальна, групова самостійна робота, консультації, критеріально-орієнтовні завдання, навчальні конференції, ділові ігри, евристичні бесіди та ін.

*Самостійно-творчий напрям* сприяв опануванню педагогічної професії у вигляді всіх сформованих компонентів підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування текстотворчих умінь дітей

молодшого шкільного віку. У ході дослідження студентів було залучено до творчої діяльності. Майбутні вчителі початкових класів мали можливість узяти участь в організації засідань методичного кабінету відділу освіти Прилуцької райдержадміністрації: «Урок учора, сьогодні, завтра: погляд науковця, досвід практиків» (березень, 2015), «Сучасний урок – основа ефективної та якісної освіти» (квітень, 2015), «Уміння вчитися – ключова компетентність учня» (січень, 2016), «Компетентнісно-орієнтований урок – інструмент виховання і розвитку, формування компетентної життєвої позиції особистості» (березень, 2017).

Окрім того, майбутні вчителі початкових класів Прилуцького гуманітарно-педагогічного коледжу були залучені до експериментальної програми на базі Дідівської ЗОШ та Малодівицької ЗОШ Прилуцького району Чернігівської області «Інноваційні аспекти формування мовленнєвої компетентності дітей молодшого шкільного віку», де Грона Н. В. виступила координатором проекту. Пропонуємо програму курсу за вибором «Робота з текстом: учимося розуміти, аналізувати, створювати» для учнів 2-4 класів (додаток Т).

Результати самостійної роботи та проекти проведення уроків майбутніх учителів початкових класів продемонстровано на практичних заняттях, під час виступів на науково-практичних конференціях, на конкурсах, турнірах, змаганнях тощо.

Отже, діяльнісний компонент *експериментальної роботи* було спрямовано на досягнення і закріплення бажаного рівня готовності до формування в учнів текстотворчих умінь, він припускав упровадження в структуру педагогічного процесу авторського спеціалізованого курсу «Формування в учнів початкових класів умінь працювати з текстом: теорія і практика». Його мета полягала в ознайомленні студентів із сучасними, методологічними і теоретичними основами методів формування текстотворчих умінь і практичного застосування їх у сучасних умовах навчання. У якості контрольних зрізів на цьому етапі виступали серія

перевірних робіт, залік у рамках розробленого спецкурсу, аналіз звітів за підсумками педагогічної практики, також використовувалися бесіди й опитування.

Діагностичний компонент після завершення формувального етапу експерименту передбачав проведення контрольних зрізів, які містили конкретно визначені завдання практичного спрямування, звіт та рефлексивний коментар за підсумками педагогічної практики, а також бесіди зі студентами, які виявили істотні розбіжності в теоретичних знаннях і практичній діяльності майбутніх учителів початкових класів.

На цьому етапі роботу було спрямовано на закріплення у студентів здобутих знань, а також на частковий перехід на рівень готовності до формування текстотворчих умінь у молодших школярів.

Діагностичний компонент було спрямовано на творчу діяльність, зокрема, проектування й організацію процесу навчання на основі даних системної педагогічної діагностики, курсових і дипломних робіт, навчальних тренінгів і ділових ігор, дослідницьких завдань у період педагогічної практики. Діагностичний компонент передбачав здійснення зворотного зв'язку засобом педагогічних спостережень, попереднього, поточного, підсумкового контролю ступеня вираженості текстотворчих умінь, а також рівня розвитку психічних процесів, стану текстотворчої вправності молодших школярів, що дало можливість корегувати напрями педагогічних впливів для реалізації цілеспрямованого формування в учнів текстотворчих умінь.

Характер виконання зазначених контрольних зрізів дав можливість судити про наявність у студентів сформованої системи знань у галузі текстотворчої діяльності молодших школярів.

Позитивні результати експериментальної роботи підтверджені даними застосування методів математичної статистики і відображені в таблицях 4.3.1, 4.3.2.

Таблиця 4.3.1

## Рівні сформованості текстотворчих умінь на рівні побудови тексту

Рівні сформованості вмінь	Результати контрольного зрізу (508 учнів)											
	2 клас (169 учн.)				3 клас (171 учн.)				4 клас (168 учн.)			
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
	84	85	84	85	85	86	85	86	84	84	84	84
	К-сть учнів		%		К-сть учнів		%		К-сть учнів		%	
Високий	24	16	28,6	18,8	25	20	29,4	23,3	27	22	32,1	26,2
Достатній	33	31	39,3	36,5	32	25	37,6	29,1	34	26	40,5	31
Середній	18	24	21,4	28,2	19	26	22,4	30,2	14	21	16,7	25
Елементарний	9	14	10,7	16,5	9	15	10,6	17,4	9	15	10,7	17,8

Таблиця 4.3.2

## Динаміка рівнів сформованості текстотворчих умінь на рівні побудови тексту

Клас в якому проводилося дослідження	Рівні сформованості вмінь	Експ. клас		Контр. клас		Порівняння ЕГ і КГ за критерієм $\chi^2$ (достовірність)	
		Конст. етап, %	Контр. етап, %	Конст. етап, %	Контр. етап, %	Конст. етап, %	Контр. етап, %
2 клас (169 учн.)	Високий	21,4	28,6	18,8	18,8	0,55	9,00
	Достатній	30,9	39,3	32,9	36,5		
	Середній	32,1	21,4	31,7	28,2		
	Елементарний	15,6	10,7	16,6	16,5		
3 клас (171 учн.)	Високий	18,8	29,4	20,9	23,3	1,85	8,75
	Достатній	27	37,6	31,3	29,1		
	Середній	31,7	22,4	29,4	30,2		
	Елементарний	22,4	10,6	18,4	17,4		
4 клас (168 учн.)	Високий	23,9	32,1	26,1	26,2	0,85	9,83
	Достатній	26,1	40,5	28,5	31		
	Середній	25	16,7	22,7	25		
	Елементарний	25	10,7	22,7	17,8		

Зіставлення даних, наведених у таблиці 4.3.2 свідчить, що на констатувальному етапі педагогічного експерименту в контрольних та експериментальних класах показники рівнів сформованості текстотворчих умінь на рівні побудови тексту істотно не відрізнялися. Під дією експериментального чинника на формуальному етапі експерименту в більшості учнів експериментального класу істотно підвищився загальний рівень сформованості.

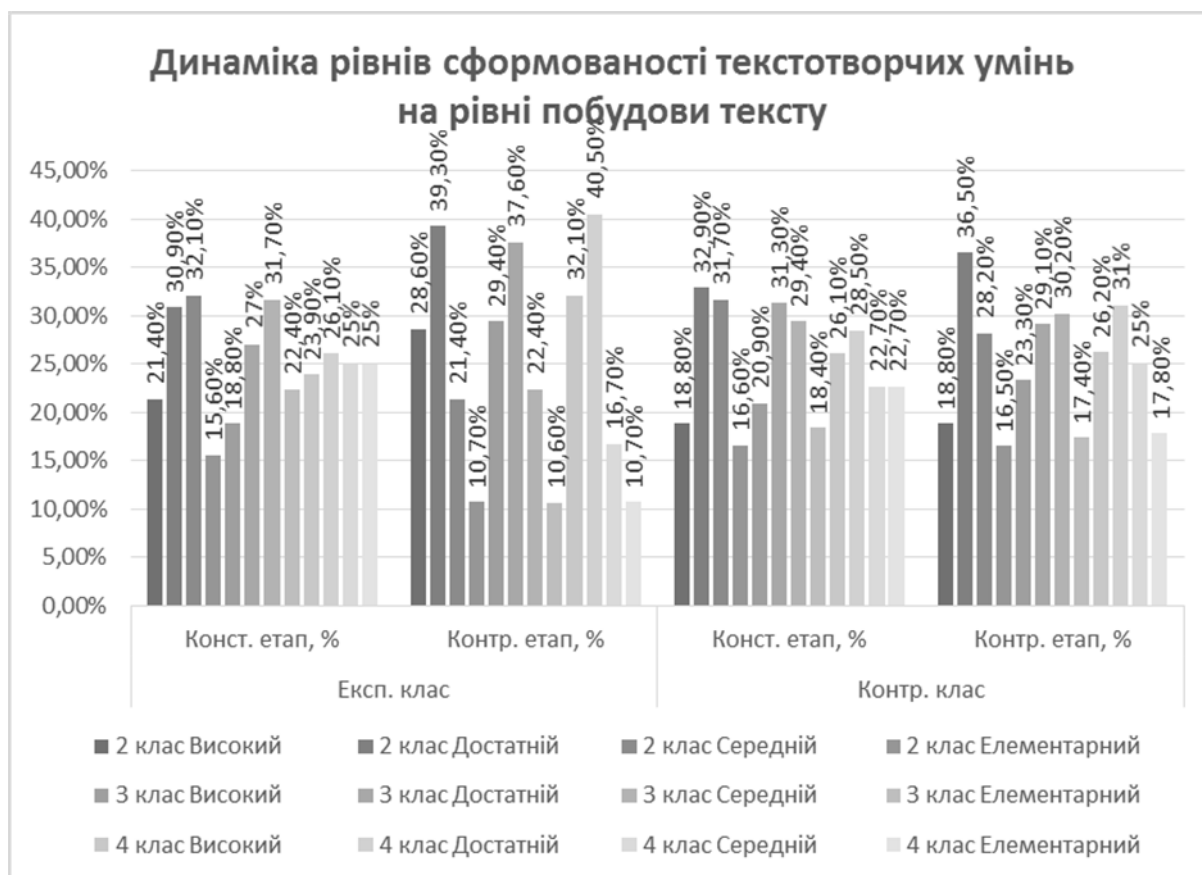
Характерно, що учні ЕГ порівняно з учнями КГ досягли значно вищих показників: якість текстових умінь. Якісний показник сформованих текстотворчих умінь учнів 2 класу в експериментальних класах зріс на 15,6%, 3 класу – на 21,2%, 4 класу на – 22,4%. Середній рівень понизився в 2 класі на 11%, 3 класі на – 9,3%, 4 класі – на 8,3%, низький рівень в учнів 2 класу на 4,9%, 3 класу – 11,8%, 4 класу – на 14,3%. У контрольному класі такі показники варіювалися в межах 0 – 6%.

У цьому випадку критичне значення критерію погодження:  $\chi^2_{\text{критич.}} = 7,81$ . Отже, виконується нерівність  $\chi^2_{\text{спост.}} > \chi^2_{\text{критич.}}$  ( $9,00 > 7,81$ ;  $8,75 > 7,81$ ;  $9,83 > 7,81$ ). Відповідно до правил прийняття рішень нульова гіпотеза відхиляється на користь альтернативної. Тобто можна стверджувати, що має місце позитивний вплив упровадженої методики.

Середні показники якості навчальних досягнень учнів вираховувалися за формулою:  $P_{\text{середнє}} (\%) = P_1 + P_n / n$ , де  $P_1 + P_n$  – показники високого, достатнього, середнього, низького рівнів сформованості певної компетентності,  $n$  – кількість компонентів. Узагальнені середні показники рівнів сформованості текстових умінь вираховувалися як середнє значення від суми середніх показників сформованості складників. Розглянемо результати імплементації в практику мовного навчання сконструйованих технологій і розробленого лінгводидактичного інструментарію сучасного уроку української мови.

Для наочного демонстрування результатів узагальненого рівня текстотворчих умінь учнів початкової школи подаємо й діаграмі (Рис. 4.3.2.)





**Рис. 4.3.2. Динаміка рівнів сформованості текстотворчих умінь на рівні побудови тексту**

За період навчання за визначеною технологією студенти повинні оволодіти лінгво-методичними вміннями в широкому обсязі. Частина з них безпосередньо пов'язана із застосуванням різноманітних методів навчання.

1. Конструктивно-планувальні вміння: складати тематичний план циклу уроків із розділу «Текст» та плани-конспекти окремих занять (із застосуванням традиційної й інтерактивної методик) з урахуванням умов навчання й рівня підготовки учнів; визначати мету уроку з урахуванням ступеня навчання та місця цього заняття в циклі уроків української мови; обирати ефективні методи досягнення визначеної мети з урахуванням рівня підготовки учнів; визначати типи вправ та послідовність виконання згідно з етапами уроку, ураховуючи труднощі засвоєння навчального матеріалу й рівень підготовки учнів; створювати необхідні допоміжні засоби навчання, у тому числі технічні, для проведення уроків української мови.

2. Комунікативно-навчальні вміння: установлювати й підтримувати різноманітні мовленнєві контакти: викладач-група, викладач-студент, учитель-

учень, учень-учень тощо; визначати об'єкти контролю за діяльністю учнів і добирати відповідні їм способи контролю; помічати помилки учнів, розуміти їхній характер і тактовно виправляти їх, використовуючи інтерактивні способи організації навчальної діяльності в ході виправлення помилок.

3. Організаційні вміння: організовувати виконання розробленого плану уроку із застосуванням традиційних й інтерактивних методів; забезпечувати комунікативну діяльність учнів згідно з планом уроку; вносити методично виправдані корективи в план уроку з урахуванням конкретної ситуації, що склалася на уроці; навчати студентів раціональних прийомів самостійної роботи у позааудиторній роботі; раціонально поєднувати на занятті традиційні, інтерактивні колективні, фронтальні, групові, парні та індивідуальні форми роботи з урахуванням особливостей кожної з них.

4. Розвивально-виховні вміння: реалізовувати загальноосвітній, розвивальний, виховний і соціокультурний потенціал навчального матеріалу уроку; формувати і розвивати в процесі уроку емоційну сферу особистості студента, його пізнавальні інтереси; вирішувати завдання морального, культурного, естетичного, гуманістичного та міжкультурного виховання студентів шляхом різноманітних способів організації навчального процесу.

5. Дослідницькі вміння: вивчати ставлення студентів до предмета і виявляти рівень сформованості їхніх знань і вмінь; проводити з урахуванням ступеня навчання методичний аналіз запланованого матеріалу з метою прогнозування можливих труднощів його засвоєння студентами та добору оптимальних шляхів запобігання помилкам; проводити спостереження та комплексний аналіз відвіданих уроків української мови з теоретичним обґрунтуванням різних сторін навчальної діяльності, і текстотворчої зокрема; спостерігати, аналізувати й узагальнювати досвід учителів, переносити ефективні прийоми і форми роботи у практику своєї педагогічної діяльності; вивчати методичну літературу й теоретично осмислювати навчальний процес, а також удосконалювати свою роботу, використовуючи описані в літературі нові форми і прийоми навчання (у тому числі й інтерактивні).

Для розвитку таких умінь у процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів варто застосовувати різні види інтерактивної роботи: інтерактивні лекції, практичні і лабораторні заняття; організацію роботи в тренінговій формі, розв'язання кейс-ситуацій тощо. Студенти виконували різні інтерактивні вправи, наприклад: методом уявного мікрофона висловіть свою позицію з питання: чому текстотворча діяльність для дітей молодшого шкільного віку є важливою?; підготуйтеся до мозкового штурму з питання: етапи формування текстотворчих умінь у молодших школярів; обдумайте й обґрунтуйте відповідь: яку роль для текстотворчої діяльності молодших школярів мають інтерактивні технології; застосовуючи вправу «ротаційні трійки», обміняйтесь думками з питань: що спільне і що відмінне в навчанні дітей молодшого шкільного віку створювати тексти-розповіді, тексти-описи, тексти-міркування?; складіть власний перелік вимог до проведення уроку вивчення нового матеріалу в 2 класі за темою «Текст». Обміняйтесь думками з цього питання в малих групах. Представте свої думки всім присутнім; підготуйте методичні задачі та тести до розділу «Методика вивчення розділу «Текст» для здійснення взаємоконтролю.

Важливу роль у навчанні студентів коледжу засвоювати методику роботи з текстами молодших школярів відіграють контрольні запитання й завдання, які застосовувались під час проведення нами різних форм навчання.

Таким чином, результати досліджень дали можливість зробити такі висновки: наповнення теоретичної моделі підготовки майбутніх вчителів до формування текстотворчих умінь дітей молодшого шкільного віку конкретним змістом і представлення системи відповідної підготовки в повному обсязі; на користь застосованої нами структурно-функціональної моделі виступає той факт, що ми організували підготовку студентів за інтегрованим принципом, організовуючи навчання студентів системно, послідовно: а) вивчення лінгвістичного змісту поняття «текст», формування текстотворчих умінь під час вивчення філологічних дисциплін; б) вивчення теорії та методики формування текстотворчих умінь у дітей молодшого шкільного віку в процесі засвоєння

спецкурсу та фахових методик (набуття знань та елементарних умінь застосовувати лінгвометодичні знання); в) застосування набутих знань у навчальному процесі під час педагогічної практики; технологія підготовки студентів до формування текстотворчих умінь молодших школярів припускала логіку розгортання, з одного боку, ситуацій, у яких майбутні педагоги досліджують себе як носіїв текстотворчої культури, з іншого боку, ситуацій, які формують досвід роботи з текстами учнів початкових класів. Тут простежується взаємозв'язок між суб'єктами освітнього процесу: Викладач – Студент, Викладач – Студент – Молодший школяр.

#### **4.4. Способи набуття студентами педагогічних коледжів досвіду формування у молодших школярів текстотворчих умінь у процесі вивчення спецкурсу «Формування в учнів початкових класів умінь працювати з текстом: теорія і практика»**

Аналіз навчальних планів і програм з «Методики навчання української мови в початковій школі» у вищих педагогічних навчальних закладах виявляє лише часткове змістове наповнення питаннями, які стосуються підготовки майбутнього вчителя початкових класів до формування текстотворчих умінь молодших школярів.

За результатами констатувального етапу експерименту та під час проходження педагогічної практики виявлено фрагментарність знань студентів, інколи некомпетентність і безсистемність проведення текстотворчої діяльності з учнями.

Виникає необхідність систематизувати й актуалізувати знання, уміння та навички студентів, а також підвищити рівень їхнього професійного інтересу і мотивації, розвинути особистісні якості педагога з метою успішної організації роботи над створенням учнями текстів різних типів. Ґрунтовне вивчення специфіки такої роботи вчителя початкових класів забезпечується у

процесі вивчення спецкурсу «Формування в учнів початкових класів умінь працювати з текстом: теорія і практика» (додаток У).

*Метою* введення спецкурсу є формування у майбутніх учителів початкових класів лінгводидактичних умінь, необхідних для організації текстотворчої діяльності дітей молодшого шкільного віку.

*Завданнями спецкурсу є:* розширення знань студентів щодо поняття *тексту*, його типології, структури, функціональних можливостей, виховного потенціалу в системі лінгвометодичної освіти майбутнього вчителя початкових класів; сформувати в студентів уміння організовувати учнів до роботи з текстами різних типів; актуалізувати пошук відповідних форм та методів роботи в цьому напрямі; розвивати прагнення студентів до інноваційності, креативності й саморозвитку у процесі текстотворчої діяльності.

Спецкурс проходив апробацію на відділеннях початкового навчання, розрахований на один семестр (VI) наприкінці 3 курсу, містить два модулі.

Структура спецкурсу передбачала роботу за трьома блоками – теоретичним, практичним (семінарські і практичні заняття) та самостійною роботою студентів. *Теоретичний складник* змісту спецкурсу висвітлено в циклі лекцій, присвячених науковим засадам організації роботи над текстами різних типів, сучасним тенденціям інформатизації освіти, концептуальним засадам і дидактичним умовам використання інформаційних комунікативних технологій навчання української мови. Особливе місце в теоретичному модулі займали питання методики застосування нових інформаційних технологій у навчанні молодших школярів. Практичний блок передбачав комплексне застосування знань, здобутих під час лекцій та самостійної роботи.

*Семінарські заняття* стимулювали регулярне вивчення студентами першоджерел та іншої літератури, а також уважне ставлення до лекційного курсу; закріплювали знання, набуті студентами під час прослуховування лекції і самостійної роботи над літературою; розширювали коло знань

завдяки виступам товаришів і викладача на занятті; давали можливість студентам перевірити правильність раніше здобутих знань, вичленувати в них найбільш важливе, істотне; прищеплювали вміння самостійно мислити, висловлювати думки; привчали студентів вільно оперувати термінологією, основними поняттями й категоріями; надавали можливість викладачеві систематично контролювати рівень самостійної роботи студентів над першоджерелами, іншим навчальним матеріалом, ступінь їхньої уважності на лекціях; слугували засобом контролю викладача не тільки за роботою студентів, але й за своєю власною як лектора і керівника семінару.

Підготовка теоретичних питань до семінарських занять передбачала опрацювання теми за питаннями семінарського заняття. Ці питання розглядалися під час лекції. *Алгоритм підготовки* теоретичних питань передбачав реалізацію таких кроків:

1. Визначення питання для підготовки (мають бути розглянуті всі питання, зазначені в плані семінарського заняття).

2. Опрацювання бібліотечних фондів, інтернет-джерел, зазначених у списку основної літератури. У ході добору літератури майбутній учитель початкових класів може користуватися бібліотечними каталогами (алфавітним, предметним або систематичним).

3. Визначення розділів (тем або параграфів), у яких розкрито питання семінарського заняття. Опрацювання навчального матеріалу, викладеного в цих розділах.

4. Складання плану (простого або складного) відповіді на кожне питання.

5. Визначення основних понять, які мають бути засвоєні студентом під час самостійного опрацювання теми. Аналіз взаємозв'язків опрацьованого питання з іншими питаннями теми для самостійного вивчення.

6. Складання короткого конспекту, схеми, таблиці або графіка за опрацьованим матеріалом. Визначення незрозумілих фрагментів матеріалу,

що вивчається; звернення до викладача з питаннями щодо теми для самостійного вивчення.

#### 7. Самоперевірка рівня засвоєння теми для самостійного вивчення.

Конспектування першоджерел передбачало поглиблений розгляд окремих питань теми. Для конспектування пропонувалися статті із фахових журналів, розділи монографій або підручників.

Основне завдання *практичних занять* – сформувати навички роботи з навчання молодших школярів працювати з текстами у процесі формування мовної особистості. Студенти знайомилися з електронними навчальними матеріалами, інформаційними освітніми ресурсами, демонстрували створені власноручно електронні дидактичні матеріали та фрагменти уроків з їхнім застосуванням.

Призначення *самостійної роботи* студентів за змістом спецкурсу – засвоєння нового теоретичного матеріалу, формування вміння здобувати необхідні знання, ефективно використовувати їх під час практичних занять та педагогічної практики. Самостійна робота передбачала інтелектуально-логічну діяльність (складання анотацій на електронні дидактичні посібники і статті з фахових видань за окремими питаннями проблеми спецкурсу; установлення переваг інформаційних комунікативних технологій та формулювання критичних зауважень до них; опис та аналіз застосування різних дидактичних засобів навчання на уроках української мови в початковій школі; визначення методів і прийомів роботи з текстами різних типів; складання конспектів уроків, створення мультимедійної презентації нового матеріалу й узагальнювальних схем і таблиць до уроків української мови; заповнення матриць тестовим матеріалом для здійснення контролю за обсягом знань та вмінь учнів; формування тематичного словника, добір матеріалів для навчальних комунікативних ситуацій тощо).

За результатами експериментальної апробації запропонованого спецкурсу, зміст навчання, реалізований через технологію підготовки, відтворився на новому якісному рівні – у сформованій готовності студента до

формування текстотворчих умінь дітей молодшого шкільного віку, про що засвідчили якісні та кількісні дані підсумкового зрізу. Зважаючи на це, можемо констатувати, що процес підготовки студента до формування текстотворчих умінь дітей молодшого шкільного віку на уроках української мови в початковій школі буде ефективним за таких умов: використання міждисциплінарних зв'язків у межах існуючої системи навчання у ВНЗ; інтеграції загальної та професійної освіти на ґрунті проблемного підходу на рівні міжпредметних зв'язків; підсилення індивідуалізованого, особистісного характеру навчання в межах спецкурсу як узагальнювальної ланки навчання; залучення майбутніх фахівців до безпосередньої роботи із застосування ІКТ упродовж самостійної роботи, практичних занять та педагогічної практики; переходу від репродуктивного типу навчання до творчого, дослідницького упродовж здійснення інтелектуально-логічної та інтелектуально-евристичної професійно зорієнтованої діяльності студентів.

Спецкурс «Формування в учнів початкових класів умінь працювати з текстом: теорія і практика» розрахований на 42 години, з яких аудиторних – 30 год. (лекційних – 16 год., семінарських – 4 год., практичних – 10 год.), самостійна робота студентів – 12 год.

Під час проведення спецкурсу було застосовано інтерактивні форми і методи навчання, ілюстративний матеріал, технічні засоби навчання, значну увагу приділено лекційним, семінарським і практичним заняттям, достатню кількість годин виділено на самостійне опрацювання матеріалу студентами. Контроль набутих знань, умінь і навичок здійснено шляхом усного опитування, письмового тестування та захисту портфоліо. Підсумкову форму контролю проведено у формі заліку.

Зміст програми спецкурсу структуровано за модулями, у межах яких розглядаються теоретичні й практичні питання текстової діяльності учнів, її функції, напрями, технології. У структуруванні змісту орієнтирами були сучасні досягнення теорії і практики текстотворчої діяльності учнів у школі першого ступеня.



Під час вивчення спецкурсу особливу увагу було приділено питанням формування комунікативно-мовленнєвих, текстотворчих умінь відповідно з теорією мовленнєвої діяльності (Л. Виготський, М. Жинкін, І. Зимня, О. О.Леонтєв). Ми звертали увагу на принципи, зміст і методи розвитку мовленнєвої діяльності учнів (О. Біляєв, М. Вашуленко, Л. Величко, Л. Вознюк, Є. Голобородько, О. Горошкіна, І. Гудзик, Н. Іполітова, В. Капінос, О. Купалова, Т. Ладиженська, В. Мельничайко, Г. Михайлівська, Н. Пашківська, М. Пентилюк, Л. Паламар, К. Плиско, Л. Федоренко та ін.).

У підготовці майбутнього вчителя початкових класів до формування текстотворчих умінь важливе місце посідають інтерактивні методи навчання. Ефективність організації навчальної діяльності на суб'єкт-суб'єктних стосунках зумовлюється застосуванням інтерактивних методів. Цій проблемі присвячено дослідження дидактів (О. Біда, М. Кларін, О. Кравчук, В. Краєвський, Г. Кривчикова, Г. Коберник, О. Когут, В. Мельник, Л. Пироженко, О. Подольська, О. Пометун, Г. Сиротенко та ін.). Інтерактивні методи дають можливість розв'язати першочергове завдання мовної освіти – формування комунікативної компетентності особистості. Як показує досвід, важливим складником комунікативної компетентності є вміння створювати тексти різних типів.

Практичні заняття спецкурсу спрямовані на опанування майбутніми фахівцями лігвометодичних знань з текстотворчої діяльності молодших школярів. Студенти не тільки аналізували методичний апарат підручника, а й добирали власні вправи для роботи з текстами різних типів з учнями молодшого шкільного віку. Ознайомлення студентів із методикою використання таких вправ у початковій школі здійснювалося здебільшого шляхом залучення до роботи в малих групах, ділових іграх, виконанні практичних завдань, розв'язанні методичних задач, що безпосередньо впливає на їхній професійний розвиток.

Моделюючи ту чи іншу соціально-педагогічну ситуацію, кожна група студентів отримувала ідентичні (або різні) творчі завдання, на які спільно шукала всі можливі варіанти вирішення проблеми. Специфіка

групової діяльності полягала також у самостійному розподілі ролей, виокремленні інформаційних потоків, налагодженні міжособистісних контактів. Отже, робота в малих групах стимулює майбутнього фахівця до індивідуальної самореалізації педагогічних здібностей, апробування в практичній діяльності відповідних теоретичних знань і вмінь.

Контекстне навчання, яке ґрунтується на поєднанні репродуктивних та активних методів (імітаційні ігри, метод «круглого столу», групові дискусії, навчальний діалог, ділові ігри, кейс-стаді, «мозковий штурм», проектна діяльність, робота в мікрогрупах, метод essay, соціально-психологічні тренінги тощо) передбачало моделювання студентами типових соціально-педагогічних ситуацій, які уможливлювали розвиток соціально значущих якостей, удосконалення лінгводидактичних умінь і навичок. Робота над проектом показала вміння працювати в малих групах, навчила студентів організовувати до такої роботи учнів.

Наприклад, практичне заняття на тему «Навчання міркування на основі функціонального підходу як засіб розвитку мовлення учнів молодших класів» мало за мету залучення студентів до розроблення й презентації власної програми роботи вчителя з підвищення лінгвометодичної підготовки до такої роботи в початковій школі, оскільки створювати тексти-міркування молодшим школярам дуже складно. Рольова інструментація майбутньої педагогічної діяльності з формування текстотворчих умінь у молодших школярів здійснювалася за схемою: мовна дія (інформативний аспект) → предметна дія (формування вмінь) → професійна дія (створення моделей уроку).

За допомогою методу essay (написання студентами педагогічного есе) виявлено цікаві думки щодо роботи над формуванням текстотворчих умінь у сучасній початковій школі. Есе – це письмовий твір, що має вільний характер та містить індивідуальний погляд на тему/проблему із аргументацією власної точки зору. Тому в такий спосіб студенти виражають свою суб'єктивну думку на визначене актуальне питання.

Світлана О.: «Як майбутній учитель, я спрямовуватиму свою діяльність на уроках української мови на збагачення лексичного запасу молодшого школяра. Його «бідне» мовлення відбивається в письмових творах».

Галина С.: «Сучасні учні надто прагматичні, надають перевагу матеріальним цінностям, не звертають увагу на культуру письмового спілкування, особливо в соціальних мережах. Перебуваючи на практиці в школі, я зрозуміла, що працювати з такими дітьми буде досить нелегко, важко переконувати їх, що гарне і правильне мовлення характеризує виховану людину».

На семінарському занятті «Розвиток мовленнєвої культури молодших школярів» майбутні педагоги активно включаються в дискусію на тему «Чому рівень культури писемного мовлення школярів знижується?» Наведемо окремі аргументи.

Наталія Ч.: «Сучасні школярі мало читають. Спілкування в соціальних мережах не вимагає ґрунтовних умінь правильно і грамотно писати, структурувати текст».

Оксана Б.: «Учителі інколи припускаються помилок в усному мовленні, а молодші школярі «калькують» це в письмових текстах».

В'ячеслав Ч.: «У зв'язку з демократизацією мовної культури модно застосовувати кримінальне «вульгарне» мовлення, щоб не здаватися «білою вороною»».

У процесі викладання спецкурсу викладачами було виявлено низький рівень передусім теоретичного осмислення студентами сутності текстотворчої діяльності. Переважна частина студентів (62,2%) вважають, що в основу роботи над створенням письмових текстів входить словникова робота й орфографічна. Майбутні фахівці не завжди вирізняли зміст такої роботи залежно від типу тексту.

Щодо інтерактивних методів навчання, 46,2% студентів вважають, що не знають, як їх можна пов'язати з текстотворчою діяльністю учнів. Тому семінарське, практичне заняття, а також завдання для самостійної роботи

мали на меті систематизувати теоретичні знання студентів про особливості застосування таких методів навчання в ході текстворення. Для цього майбутні фахівці отримали завдання розробити й презентувати власний проект «Як «в'яжуть» текст?». Така робота сприяла практичному застосуванню інтеракції, набуття основних умінь і навичок створення проекту, розрізнення типів текстів для кінцевого продукту текстотворення.

Самостійна робота студентів спрямована на збагачення теоретико-методичних знань у сфері підготовки до формування текстоворчих умінь молодших школярів, а також сформованості низки вмінь. Завдання для самостійної роботи студентів можуть бути умовно розділені на три блоки: «теоретичний», «практично-орієнтовний», «проектно-конструктивний» [470]. Відповідно, і рекомендації з організації самостійної роботи можуть носити як загальний, так і специфічний характер. До загальних рекомендацій може бути віднесено: чіткість інструктивної бесіди. Указівка на обов'язковий часовий момент звіту за завдання, пояснення системи оцінювання знань (критерії, можливість варіативних підходів до виконання завдань і т.ін.).

Для виконання завдань «теоретичного блоку» – попередній інструктаж, звернений до активізації комплексу пізнавальних умінь студентів. Передусім, умінь працювати із джерелами інформації (пошуково-бібліографічні вміння, вміння зіставляти, диференціювати, аналізувати й т.ін.). Особлива увага викладача має бути звернена на розвиток групи комунікативних умінь (усне і писемне мовлення, культура використання термінів, усвідомленість і чіткість).

Під час виконання завдань із «практично-орієнтовного блоку» важливо продемонструвати студентам актуальність проблематики завдань для успішної реалізації освітнього процесу, для потреб професійного вдосконалення і росту. Під час настановчої інструкції до завдань цього блоку необхідно звернути увагу на конкретизацію дидактичних завдань, на об'єктивний характер оцінки педагогічної ситуації. Корисною є практика, коли окремі завдання з блоку виконуються студентами «за заявкою» конкретного освітньої установи, наприклад, школи.

У ході роботи над завданнями з «проектно-конструктивного блоку» розвиваємо проектувальні й конструктивні професійно-педагогічні вміння. Ця група вмінь є досить складною, формується, як прийнято вважати, «з досвідом роботи». Тим більше, корисно звернутися до зазначеної групи вмінь саме на стадії навчання у ВНЗ, на початку професійного шляху. Завдання з проектування і конструювання уроків або їхніх фрагментів, педагогічних технологій, розділів програми; комплексів психолого-педагогічних умов, які забезпечують реалізацію того чи іншого підходу до навчання – усе це сприяє розвитку креативних здібностей. Ось чому формулювання самих завдань може бути досить нестандартним, несподіваним для студентського сприйняття.

Ми конкретизували різні типи завдання у змісті спецкурсу, але їх можна варіювати. Продукти творчої і самостійної діяльності студентів є документальними матеріалами для комплектування портфоліо. Ми розробили програму практики для проведення експериментального дослідження текстотворчих умінь молодших школярів (додаток Ф).

Отже, інтегрування різноманітних форм і методів навчання студентів, зокрема залучення їх до тренінгів, ділових ігор, мікровикладання, роботи в малих групах у процесі апробації спеціальних навчальних курсів слугує дієвим засобом підвищення рівня їхньої професійної готовності до формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів.

### **Висновки до четвертого розділу**

1. Технологічний підхід і його педагогічні можливості є інструментом досягнення лінгводидактичної підготовки майбутнього вчителя початкової ланки освіти до формування текстотворчих умінь у молодших школярів, що зумовлено орієнтацією професійної підготовки на ринок освітніх послуг, погляд на освіту як на економічний процес, трансформацію традиційної системи відносин викладач-студент.

2. Технологія формування у молодших школярів текстотворчих умінь містить кілька рівнів: формулювання мети і завдань підготовки студентів до формування учнів текстотворчих умінь як суб'єктів навчальної діяльності; проектування змісту підготовки відповідно до окреслених завдань; розроблення форм і методів, прийомів підготовки відповідно до завдань і змісту; розроблення системи засобів, за допомогою яких забезпечується освоєння змісту, реалізація форм і методів підготовки.

3. Основним напрямом лінгводидактичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до формування текстотворчих умінь учнів початкових класів визнано його теоретико-методичну готовність до реалізації основних її функцій в умовах початкової школи, яка, за даними констатувального етапу експерименту, є недостатньою. Це було передумовою для розроблення методичних засад підготовки студентів спеціальності 5.01010201 Початкова освіта до формування текстотворчих умінь молодших школярів. Організаційно-методичне забезпечення цього процесу ґрунтувалося, передусім, на спрямуванні змісту дисципліни «Сучасна українська мова», «Методики навчання української мови» та спецкурсу «Формування в учнів початкових класів умінь працювати з текстом: теорія і практика» на поглибленне вивчення текстознавчого матеріалу.

4. Дієвим чинником поліпшення лінгводидактичної готовності студентів до формування текстотворчих умінь молодших школярів визначено оптимізацію їхньої самостійної та пошуково-дослідної роботи, яка чітко вирізняла три етапи: залучення до виконання посильних завдань із використанням методів науково-педагогічного дослідження у процесі діагностики текстотворчих умінь молодших школярів та окремих елементів навчання української мови; вивчення позитивного педагогічного досвіду вітчизняних і зарубіжних педагогів з окресленої проблеми, проведення лінгвопедагогічних досліджень у початкових класах, підготовка мікродоповідей на практичні заняття з «Методики навчання української

мови» використанням презентацій науково-практичних розробок технологій; узагальнення теоретико-методологічних знань і здійснення самостійного пошуково-дослідного дослідження у формі наукових статей і курсових робіт.

5. Концептуальним положенням дослідження є твердження, що лінгводидактична підготовка майбутніх учителів засобами «Методики навчання української мови» у вищих навчальних закладах розглядається як така, що передбачає особистісно зорієнтоване та професійно-діяльнісне спрямування змісту навчання, органічне поєднання форм, способів традиційних і сучасних навчальних технологій, комплексне використання друкованих і технічних засобів навчання, застосування технологій активного навчання текстотворчої діяльності.

Отже, розроблена на підставі теоретичного аналізу концепція підготовки майбутнього вчителя до формування текстотворчих умінь молодших школярів дає змогу накреслити логіку подальшого експериментального дослідження проблеми: відібрати теоретико значущі відомості з основ текстотворчої діяльності для формування комунікативно орієнтованих знань майбутніх фахівців; установити типові комунікативно орієнтовані технології сучасної лінгводидактики, які мають бути засвоєні майбутніми педагогами у процесі підготовки; здійснити експериментальне навчання для перевірки розроблених матеріалів навчальної програми з методики навчання української мови та спецкурсу «Формування в учнів початкових класів умінь працювати з текстом: теорія і практика», здійснити інтерпретацію здобутих результатів.

Матеріали, що ввійшли до розділу, опубліковані автором у наукових роботах [157], [158], [159], [162], [163], [165], [166], [167], [168], [169], [170], [171], [172], [174], [175]. [179], [183], [184], [185].

## **РОЗДІЛ 5.**

# **АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕРЕВІРКИ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ ДО ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ТЕКСТОТВОРЧИХ УМІНЬ**

### **5.1. Загальні питання організації і проведення формувального етапу експерименту**

Мета формувального етапу педагогічного експерименту (2013–2017 рр.) полягала в теоретичному обґрунтуванні і практичній апробації розробленої моделі підготовки майбутніх учителів до формування текстотворчих умінь молодших школярів.

Виходячи з актуальності, недостатньої розробленості проблеми в методичній літературі та результатів констатувального етапу емпіричного дослідження, нами було визначено завдання формувального етапу дослідження:

- 1) за результатами констатувального етапу експерименту сформувати експериментальні і контрольні групи студентів;
- 2) упровадити в навчальний процес ВНЗ розроблену модель системи підготовки майбутніх учителів до формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів;
- 3) поетапно реалізувати гіпотетично визначені педагогічні умови ефективного формування лінгводидактичної готовності студентів до окресленого виду педагогічної діяльності;
- 4) використати комплекс діагностичних завдань і методик для визначення рівня лінгводидактичної готовності студентів до формування текстотворчих умінь у школі І ступеня кожного з виокремлених компонентів і в цілому;
- 5) апробувати авторський спецкурс «Формування в учнів початкових класів умінь працювати з текстом: теорія і практика» у навчальному процесі експериментальних педагогічних коледжів;
- 6) створити навчально-методичний комплекс, який дасть можливість цілеспрямовано і систематично готувати студентів до формування текстотворчих умінь молодших школярів;
- 7) підвести



підсумки формувального етапу дослідно-експериментальної роботи, унести, за необхідності, корективи у дослідно-експериментальну роботу.

Завдання ґрунтувалися на вдосконаленні мети дослідження шляхом перевірки припущення, що рівень якісної лінгводидактичної готовності майбутніх учителів початкової школи до формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів істотно підвищиться за умови впровадження розробленого теоретико-методичного супроводу процесу викладання педагогічних дисциплін у ВНЗ, зокрема оптимізації форм і методів викладання, залучення студентів до пошуково-дослідної роботи з відповідної тематики, вирішення соціально-педагогічних завдань у процесі педагогічної практики.

На етапі формувального експерименту застосовано передусім психодіагностичні методи (спостереження, бесіди, анкетування, тестування, метод вирішення проблемних ситуацій, аналіз продуктів діяльності суб'єктів педагогічного процесу, самооцінки), а також педагогічний експеримент, статистичні методи вторинного оброблення даних.

Зміст формувального етапу експерименту було спрямовано на: апробацію системи підготовки майбутнього вчителя початкових класів до формування текстотворчих умінь учнів; упровадження організаційно-методичного забезпечення для розвитку виокремлених компонентів професійної готовності студентів; ґрунтовну філологічну, лінгвометодичну підготовку студентів, а також розроблення й упровадження спеціального навчального курсу «Формування в учнів початкових класів умінь працювати з текстом: теорія і практика».

Система заходів, описаних у розділі 4 і використаних для вирішення завдань формувального етапу експерименту, мала забезпечити формування у майбутніх учителів достатнього і високого рівнів лінгводидактичної готовності до формування текстотворчих умінь молодших школярів і застосовувалася лише в ЕГ. Для посилення наукової об'єктивності експерименту вибір форм і методів експериментальної роботи здійснювався з максимальним наближенням до конкретних умов навчального закладу і відображенням сутності досліджуваного явища.

Для реалізації основних завдань формувального експерименту було здійснено відбір навчальних закладів відповідно до таких вимог: наявність кількох груп педагогічного напрямку 5.01010201 Початкова освіта в паралелі; до вибірки повинні входити заклади вищої освіти I-II рівня акредитації Центрального регіону України; приблизно однаковий рівень навчальних досягнень студентів контрольних і експериментальних груп; забезпечення навчального закладу сучасною комп'ютерною технікою, підключення до мережі Інтернет для якісного виконання всіх видів завдань, передбачених навчальним експериментом; готовність викладачів і студентів до участі в експерименті. З урахуванням означених вимог для участі в експерименті було відібрано 9 навчальних закладів із різних областей Центрального регіону України.

У формувальному експерименті брали участь 564 студенти. Контрольну групу становили 281 особа з 12 студентських груп – представники всіх визначених експериментальних ВНЗ, а експериментальну – 283 респонденти (11 студентських груп). Відносна однорідність студентів ЕГ і КГ за кількісними і якісними показниками уможливила досягнення вищої достовірності результатів дослідження. Таким чином, було забезпечено важливий чинник початкового етапу формувального експерименту – створення ідентичних стартових умов для респондентів обох груп.

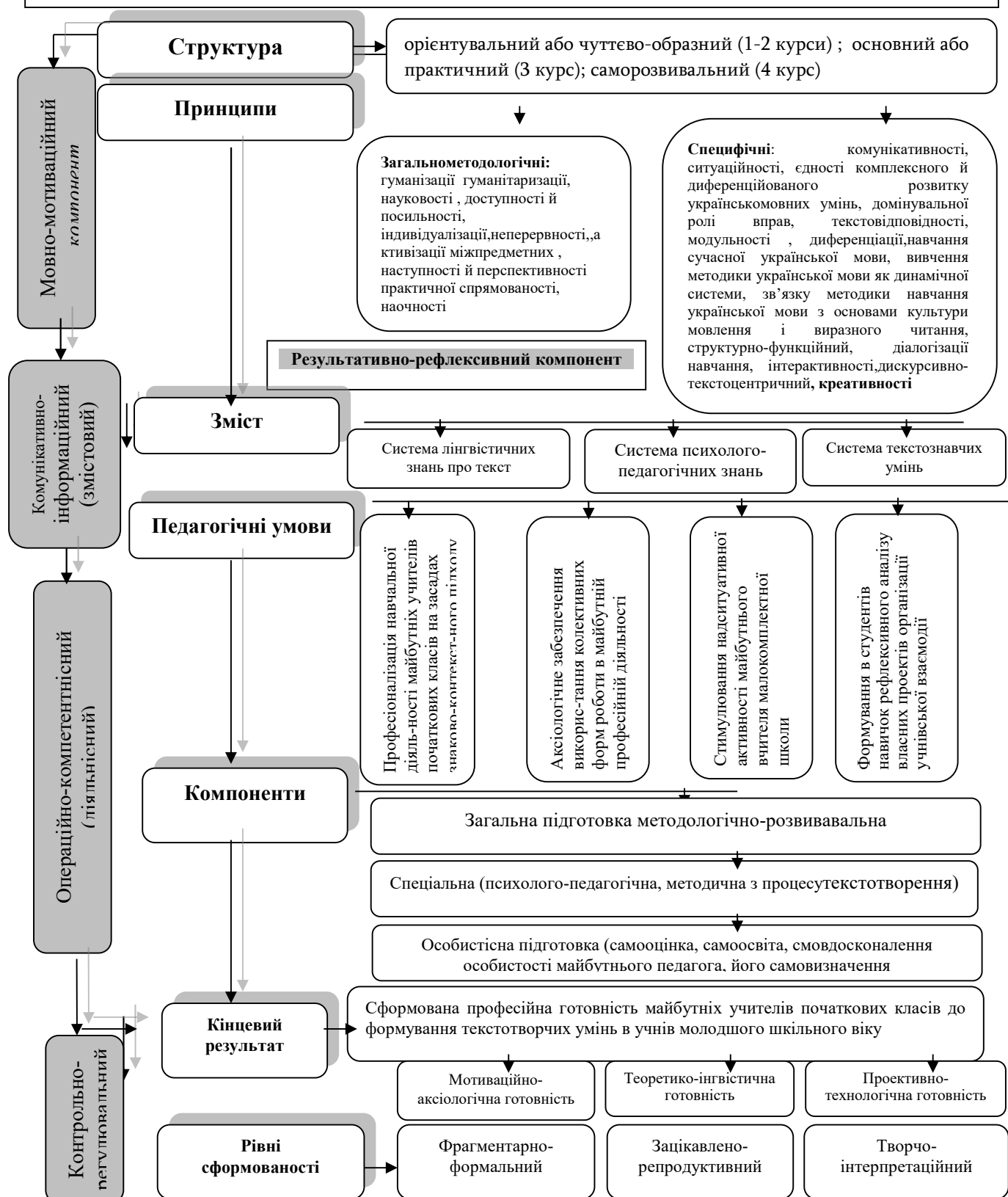
Підготовка студентів до впровадження розробленої методичної системи з формування текстотворчих умінь молодших школярів у практику навчання української мови полягала: в ознайомленні їх із особливостями організації процесу формування ключових і предметних компетентностей, зокрема текстотворчої; забезпеченні викладачів методичними і дидактичними матеріалами для організації лінгвометодичної підготовки майбутніх фахівців до текстотворчої діяльності з учнями.. Підготовка здійснювалася шляхом проведення з викладачами співбесід і консультацій, а також залучення їх до самостійного опрацювання науково-методичної літератури тощо. Викладачі, які брали участь у експерименті, запрошувалися на методичні заходи регіонального, обласного та всеукраїнського рівнів, а також із ними проводилася відповідна підготовча робота у формі співбесід. Для забезпечення

викладачів матеріалами, необхідними для організації процесу формування текстотворчих умінь молодших школярів, було надано можливість користуватися підготовленим практикумом із сучасної української мови «Текст і його складники» та методичними посібниками «Методика формування текстотворчих умінь учнів молодшого шкільного віку», «Методика розвитку мовлення учнів молодшого шкільного віку», «Робота з текстом: учимося розуміти, аналізувати, створювати», «Методика вивчення розділу «Текст»» [165; 167; 168; 184; 186]. Упровадження методичної системи підготовки до формування текстотворчих умінь молодших школярів у процесі вивчення методики навчання української мови здійснювалось у межах навчального плану, навчальної та робочої програм з цієї дисципліни. Їхній зміст сприяв формуванню у студентів предметних та всіх видів ключових компетентностей, а також підсилював практичну спрямованість навчання методики української мови, створював умови для формування ціннісного ставлення до текстових, педагогічних знань і збагачення досвіду практичного застосування.

Бралися до уваги результати констатувального етапу експерименту, який проводився за виокремленими компонентами професійної готовності майбутнього педагога до текстотворчої діяльності з учнями молодшого шкільного віку, які засвідчили домінування середнього і достатнього рівнів готовності студентів до формування текстотворчих умінь молодших школярів, понад 20% – низького рівня готовності, а також той факт, що респонденти ЕГ і КГ і істотно не вирізняються за окресленими показниками сформованості досліджуваного феномена. За означеними вище концептуальними підходами та на основі результатів констатувального етапу експерименту для виявлення у студентів ступеня сформованості конструктивних текстотворчих, лінгводидактичних умінь розроблено модель процесу формування у майбутнього вчителя початкової школи (Рис. 5.1.1.). Установивши зв'язки і залежності між складниками моделі, здійснивши опис її основних морфологічних структур та генезису встановлення їх, функціональної спрямованості кожної структури запропоновано авторську методику організації роботи з майбутніми вчителями початкових класів.

### Текстотворча компетентність майбутнього вчителя початкових класів

Комплекс знань про текст як форму комунікації, набір умінь здійснювати текстову діяльність (створювати і розуміти тексти) відповідно до умов спілкування; володіння дидактичними методами й прийомами створювати тексти з молодшими школярами у процесі навчання; уміння знаходити й переробляти інформацію в професійно-педагогічній діяльності



**Рис. 5.1.1. Модель формування текстотворчої компетентності майбутнього вчителя початкових класів**

Відповідно до розроблених рівнів сформованості (представлених у констатувальному етапі експерименту) та критеріїв визначення їх виділено основні етапи проведення експерименту: інформаційний етап – 2012–2013 рр.; репродуктивно-діяльнісний етап – 2013-2015 рр.; рефлексивно-творчий етап – 2015–2017 рр., до кожного з яких розроблено і визначено зміст діагностичних завдань. Ці етапи охопили період підготовки студентів 2–4 курсів педагогічних коледжів.

Змістове забезпечення етапів експериментальної роботи спиралося на вивчення дисциплін педагогічного і методичного циклів, педагогічної практики і було зорієнтоване на вироблення відповідних рекомендацій для викладання курсу «Методика навчання української мови» для підготовки спеціаліста з початкової освіти.

Навчальний процес ВНЗ

**Мета дослідження:** підготовка майбутніх учителів початкових класів до формування текстотворчих умінь дітей молодшого шкільного віку  
**Передекспериментальний зріз:** виявлення рівня професійної готовності студентів до текстотворчої діяльності з учнями молодшого шкільного віку

Контрольні групи

Експериментальні групи

**Інформаційний етап:** опанування студентами лінгвометодичними знаннями про текст та усвідомлення їхньої цінності в професійній діяльності вчителя початкових класів.

**Репродуктивно-діяльнісний етап:** формування в майбутніх учителів початкових класів умінь і навичок організовувати текстотворчу діяльність молодших школярів.

**Рефлексивно-творчий етап:** розвиток і вдосконалення у студентів сформованих професійних умінь і навичок для формування текстотворчих умінь молодших школярів, упровадження основних технологій досліджуваного явища в початковій школі.

**Результат:** визначення рівня сформованості професійної готовності студентів до майбутньої педагогічної діяльності в початковій школі

Поточні діагностичні зрізи та корекція формувальної стратегії

### **Рис. 5.1.2. Схема формувального етапу педагогічного експерименту**

На різних етапах проведення формувального етапу експерименту відстежувалися основні аспекти реалізації запропонованої моделі відповідно до гіпотетичних припущень нашого дослідження. Провідною ідеєю реалізації моделі на етапах формування конструктивно-проективних умінь виступало

використання технологічних засобів співпраці викладача і студентів у міжпредметній навчальній діяльності. Для кожного етапу було розроблено зміст локальної технології опанування проєктивно-конструктивними вміннями відповідно до мети етапу та очікуваного результату, яким характеризувався кожен ступінь сформованості досліджуваних умінь.

Провідне місце в педагогічній науці належить питанням виявлення об'єктивної закономірної взаємозалежності та причинної обумовленості досліджуваних педагогічних явищ. Сутність експерименту полягає в тому, що він ставить досліджувані явища у визначені умови, планомірно створює навчальні ситуації, виявляє факти, на основі яких встановлюється не випадкова залежність між експериментальними впливами і їхніми об'єктивними результатами (Ю. Бабанський) [19, с. 492].

На формувальному етапі експериментального дослідження не лише реалізовувалася розроблена модель як цілісна система підготовки майбутнього вчителя початкових класів до формування текстотворчих умінь молодших школярів у навчальному процесі початкової школи, а й відстежувався сам процес, характер розвитку основних компонентів навчання. Істотною була робота щодо виявлення і теоретичного обґрунтування істотних зв'язків між перетвореннями у змісті і способах організації професійно-педагогічного навчання та результатами навчально-методичної роботи студентів – майбутніх учителів початкових класів, динамікою формування фахових знань і вмінь для організації текстотворчої діяльності молодших школярів.

Інформаційний етап (2012–2013 рр.) здійснювався відповідно до традиційних планів та програм навчання студентів, але з використанням презентацій навчального призначення, електронних енциклопедій, навчальних програм тощо та відповідно до спрямованості професійно-педагогічних та лінгвістичних дисциплін на формування готовності майбутніх учителів до формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів. Першорядне місце у формуванні готовності майбутніх учителів

набули такі дисципліни: «Сучасна українська мова», «Методика навчання української мови», вивчення яких сприяє опануванню лінгвометодичної організації текстотворчої діяльності. На практичних заняттях із цих дисциплін студенти набувають визначених текстотворчих і професійно-педагогічних умінь. Аналіз навчально-методичного інструментарію дав можливість констатувати, що необхідною умовою вдосконалення лінгвометодичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів є розширення змісту професійно-педагогічних та лінгвістичних дисциплін, наповнення їх новими поняттями. До змісту цих курсів додатково увійшли такі поняття, як «текстотворча діяльність», «текстотворча компетентність», «текстотворчий метод», «текстотворчі вміння»; доповнено й розширено зміст лекцій, семінарських, практичних та лабораторних занять із тем, які сприяли ознайомленню з методикою створення текстів різних типів та видів.

Репродуктивно-діяльнісний етап (2013–2015 рр.) передбачав формування у майбутніх учителів початкових класів базових текстознавчих, лінгводидактичних знань та особливості застосування їх у навчальному процесі. З цією метою ми пропонували студентам 3-го курсу авторський спецкурс «Формування в учнів початкових класів умінь працювати з текстом: теорія і практика» (42 год). Мета спецкурсу – підвищити компетентності майбутніх учителів початкових класів у галузі лінгводидактичної підготовки до формування текстотворчих умінь молодших школярів. Завершувалося вивчення спецкурсу захистом квазіпортфоліо учня 4 класу «Життя української мови в тексті», яке передбачало практичну реалізацію знань, умінь і навичок на рівні учня початкової школи. Знання зі спецкурсу допомагали узагальнити теоретичні знання з методики навчання української мови, зокрема «Методики вивчення розділу «Текст»» і піднести їх на новий рівень – зробити їх ґрунтовним складником підготовки майбутнього вчителя. Спецкурс для студентів майбутніх учителів початкових класів – це своєрідна апробація теоретичних знань, здобутих студентами з методики навчання української мови. У ВНЗ традиційними формами роботи є лекційні,

семінарські, практичні, лабораторні заняття. Ми запропонували в ході формувального експерименту збагатити ці форми роботи заняттями із застосуванням мультимедійних технологій – презентації навчального призначення, електронні посібники, Web-сторінки, комп'ютерні тести.

Рефлексивно-творчий етап (2015-2017 рр.) реалізовувався на основі самостійної роботи студентів для систематизації набутих знань, умінь та навичок застосування лінгвометодичних знань про формування текстотворчих умінь учнів у власній професійній діяльності. Цьому сприяло введення в освітній процес методів, прийомів, засобів, які забезпечували ефективне формування текстотворчих умінь учнів під час педагогічної практики. Програма педагогічної практики передбачала завдання, виконання яких сприяло усвідомленню студентами важливості формування цих умінь у молодших школярів, постійного професійного розвитку і вдосконалення, написанню студентами конспектів занять з української мови, де особлива увага приділялася роботі над створенням текстів різних типів, наявності знань, умінь і навичок проведення уроків, реалізації творчої та дослідницької діяльності майбутніх учителів початкових класів. Під час студентської педагогічної практики на 4 курсі студенти експериментальних груп виконували завдання за експериментальним додатком до програми педагогічної практики (додаток Ф). Метою експериментального додатку було розширено з акцентом на готовності майбутніх учителів початкових класів до формування в учнів текстотворчих умінь: 1) проаналізувати стан проблеми формування у молодших школярів текстотворчих умінь; 2) вивчити психолого-педагогічну, методичну літературу з проблеми та особливостей її застосування в навчальному процесі; 3) узагальнити, систематизувати, поглибити, розширити теоретичні знання щодо роботи над текстами різних типів та їхнє застосування в навчальному процесі; 4) формувати не тільки аналітичні вміння з проблеми формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів, але й уміння щодо застосування здобутих теоретичних знань студентом-практикантом у практичній діяльності; 5) ознайомитися з



позитивним педагогічним досвідом учителів із проблеми формування в учнів текстотворчих умінь; 6) формувати професійні, особистісні якості вчителя, уміння і навички, які сприяють продуктивному проведенню уроків української мови; 7) забезпечити розвиток внутрішньої мотивації студентів-практикантів до самоосвіти, самовиховання, саморозвитку з досліджуваної проблеми, розвиток прагнення поповнювати багаж знань про текст, опановувати нові підходи до формування текстотворчих умінь.

Експериментальний додаток до програми навчально-педагогічної практики містить в собі систему завдань, виконання яких сприяло формуванню мотиваційного, когнітивного та рефлексивного компонентів готовності майбутніх учителів початкових класів до формування текстотворчих умінь молодших школярів.

Рефлексія давала можливість студентам і викладачеві усвідомити, чого вони навчились, пригадати деталі свого досвіду й отримати реальні життєві уявлення про те, що вони думали і що відчували, коли вперше зіткнулися з тією чи іншою навчальною технологією, оцінити власний рівень розуміння та засвоєння навчального матеріалу і спланувати чіткі реальні кроки щодо його подальшого опрацювання, порівняти своє сприйняття з думками, поглядами, почуттями інших, а за потреби – скорегувати окремі позиції. Здійснювалася рефлексія в різних формах: у вигляді індивідуальної роботи, роботи в парах, групах, дискусії, у письмовій та усній формі. Вона містила кілька елементів: фіксація того, що відбулося, визначення міркувань та почуттів щодо отриманого досвіду, корекційна роботи.

За проміжними результатами експерименту оцінювалась його ефективність, здійснювалася необхідна корекція, узагальнювався експериментальний матеріал, проводився порівняльний аналіз експериментальних і контрольних груп, формулювалися висновки.

Логіка дослідження забезпечувала послідовне розгортання наукового пошуку від гіпотетичного уявлення про шляхи професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до моделювання процесу у вигляді

цілісної системи, експериментальна перевірка якої передбачала теоретичні висновки і практичні рекомендації.

Ефективність підготовки майбутнього вчителя початкових класів до формування текстотворчих умінь молодших школярів зумовлена продуманою організацією управління процесом навчання, підготовкою викладачів до виконання цієї роботи. Відповідно до цього на підготовчій фазі формувального етапу експерименту для викладачів вищих педагогічних навчальних закладів, що брали участь в експерименті, проводилися тренінги-заняття-консультації, на яких розглядались актуальні проблеми організації науково-методичного процесу навчання студентів визначеної технології та її роль і місце в підготовці сучасного вчителя початкових класів. Проведенню формувального етапу експерименту передувала методична й організаційна робота: розроблення робочих планів і змісту навчальних занять; обговорення з викладачами ВНЗ організаційних умов роботи; інструктаж викладачів ВНЗ щодо особливостей роботи за навчальною моделлю.

Учасники експериментальної роботи були не лише ознайомлені з методикою, а й забезпечені відповідним методичним інструментарієм. Отже, розроблено комплекс вправ різних типів до занять із сучасної української мови, систему занять з методики навчання української мови, які знайшли своє відображення в статтях автора в періодичних виданнях та фахових наукових збірниках, методичних рекомендаціях, монографії «Підготовка студентів педагогічних коледжів до формування у молодших школярів текстотворчих умінь» [178].

На підготовчому етапі в навчальні заклади, які брали участь в експерименті, було надіслано всі зазначені вище друковані матеріали й надано консультації щодо їхнього застосування. У процесі проведення експериментальної роботи здійснювався зворотний зв'язок із викладачами, надавались поради, консультації щодо організації і проведення лекцій, практичних і лабораторних занять з предметів, перелік і зміст яких

передбачено навчальними планами й робочими програмами для підготовки майбутнього вчителя початкових класів.

До навчального плану Богуславського педагогічного коледжу імені І. С. Нечуя-Левицького, Бердичівського педагогічного коледжу, Корсунь-Шевченківського педагогічного коледжу ім.Т.Г.Шевченка, Коростишівського педагогічного коледжу імені І. Я. Франка, Лебединського педагогічного училища імені А.С.Макаренка, Прилуцького гуманітарно-педагогічного коледжу ім. І. Я. Франка, Путивльського педагогічного коледжу імені С.В.Руднева, Ржищівського гуманітарного коледжу, Університетського коледжу Київського університету ім. Б.Грінченка у 2012-2013, 2013-2014, 2015-2016 н.р. було введено спецкурс «Формування в учнів початкових класів умінь працювати з текстом: теорія і практика».

На основному етапі педагогічного експерименту дисертантом і викладачами ВНЗ, які були задіяні в експериментальній роботі, здійснювалося планомірне, неперервне й узгоджене впровадження заходів відповідно до розробленої моделі навчання. З урахуванням визначених критеріїв експериментальний вплив спрямовувався на кожен із компонентів процесу підготовки в експериментальних групах.

Активну участь в експериментальній роботі брало керівництво тих ВНЗ, де проводився експеримент. Зокрема, вносилися необхідні зміни й доповнення у зміст та організацію навчання, вирішувались організаційні питання. Керівництво надавало також необхідну матеріальну допомогу, уживало заходів для оптимізації змісту, організації й методики проведення наукових конференцій, методичних семінарів, для вдосконалення системи навчання.

У процесі експериментальної роботи застосовано розроблені й перевірені психолого-педагогічною наукою методи дослідження, а саме: педагогічні спостереження; індивідуальні та групові бесіди, співбесіди, інтерв'ю, анкетування; експертне оцінювання.

Педагогічні спостереження велися з метою визначення характеру, змісту й ефективності способів, засобів і форм, що використано для формування готовності майбутніх учителів початкової школи до формування текстотворчих умінь. Цей же метод застосовувався під час збору інформації щодо якості засвоєння студентами знань, умінь і навичок у цілому. Він проводився особисто дослідницею, а також викладачами, які увійшли до складу експертної групи. Для отримання об'єктивної і достовірної інформації застосовано вибіркове спостереження.

Вивчення процесу формування готовності майбутніх учителів початкової школи до формування текстотворчих умінь молодших школярів та її результативності велося під час проведення різних видів навчальних занять і самостійної підготовки студентів. Результати спостережень порівнювалися з результатами, отриманими іншими методами дослідження. При цьому враховувалось, що спостереження є важливим компонентом у системі збору педагогічної інформації, оскільки дає можливість безпосередньо бачити, як діють викладачі та студенти в тих чи інших обставинах, наскільки відповідають їхні дії задуму експериментальної роботи.

Усне опитування викладачів і студентів здійснювалося у формі індивідуальних і групових бесід. Усього було опитано понад 300 осіб. Під час бесід уточнювався рівень знань, умінь і навичок у сфері інтеракції.

Контроль за ходом дослідно-експериментальної роботи здійснювався у процесі спостережень за діяльністю викладачів і студентів експериментальних та контрольних груп, бесід з головами циклових комісій, завідуючими навчальних відділів за підсумками семестрів навчання і навчального року.

Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до формування текстотворчих умінь молодших школярів – процес ґрунтовний, тривалий, послідовний і рухливий. В умовах динамічного функціонування розробленої моделі, як уже зазначалося, він охоплював кілька етапів: інформаційний, репродуктивно-діяльнісний, рефлексивно-творчий.

Перелічені етапи цілком відповідають внутрішньому змісту і характеру функціонування моделі. Для послідовної її реалізації було розроблено дидактико-методичні матеріали, у яких простежується взаємозв'язок між функційними етапами створеної моделі, методичним забезпеченням і змістовими компонентами підготовки майбутнього вчителя початкових класів до формування в учнів текстотворчих умінь у своїй професійній діяльності.

Метою формування мотиваційної і цільової сфери у змісті діяльності майбутнього вчителя щодо впровадження підготовки формування текстотворчих умінь дітей молодшого шкільного віку була активізація самопізнання майбутнього вчителя, усвідомлення ним значення текстотворчих умінь у навчанні молодших школярів.

Для методичного забезпечення на цьому етапі важливими стали педагогічні дисципліни, зокрема «Вступ до спеціальності», «Дидактика», «Основи педагогічної майстерності», «Загальна психологія», «Вікова психологія», «Методика навчання української мови», пасивна педагогічна практика, під час проходження якої студенти мали можливість спостерігати за навчальним процесом у різних вікових групах дітей (з 2 по 4 клас) та у різних класоводів. Зазначені вище курси навчальних дисциплін на формувальному етапі експерименту виконали інформаційно-аналітичну функцію щодо змісту підготовки майбутнього вчителя початкових класів до формування у молодших школярів текстотворчих умінь. Водночас у студентів актуалізувалося значення професійного потенціалу сучасного вчителя, педагогічний аналіз дав змогу усвідомити необхідність пошуку нових, ефективних технологій, які дали б змогу розв'язати низку педагогічних проблем, пов'язаних із процесом формування в учнів текстотворчих умінь, індивідуальним підходом до учня.

Когнітивний етап характеризується системним опануванням майбутніми педагогами знаннями про сутність текстотворчої діяльності молодших школярів, особливості її застосування, організацію групової, фронтальної,

індивідуальної роботи на уроках, урахування вікових особливостей дітей молодшого шкільного віку під час планування навчання на уроках української мови, можливості формування в учнів текстотворчих умінь, зважаючи на особливості навчальних предметів початкової школи.

Навчальна робота в експериментальних групах ретельно планувалася: складався тематичний план щодо вивчення розділу «Текст»; до цієї теми добиралися відповідні традиційні й інтерактивні методи навчання; під час навчання викладач керував ходом заняття, спрямовував роботу студентів відповідно до методики роботи над формуванням текстотворчих умінь молодших школярів.

Лекційний курс експериментального навчального курсу з методики навчання української мови читався відповідно до навчального плану і програми курсу. Застосування інтерактивних методів викладання організувало працю студентів за таким алгоритмом: кожен студент отримував путівник із лекції для опрацювання (помітки, виконання самостійних вправ, написання висновків, пропозицій, підготовка виступу-відповіді тощо); структурування лекції за п'ятиелементною будовою: мотивація діяльності слухачів (привернення уваги до теми); презентація теми, плану, очікуваних результатів, списку рекомендованої літератури; постановка запитань, проблемних завдань, на яких буде зосереджено увагу; виклад основних питань лекції з висновками до кожного; загальні висновки до теми лекції; перевірка результатів засвоєння. Такий підхід до викладання лекцій сприяє інтенсифікації та оптимізації навчального процесу, дає можливість студентам: творчо працювати для засвоєння навчального матеріалу, зробити засвоєння доступним і ефективним; навчитися формулювати власну думку, правильно її виражати, доводити, аргументувати й дискутувати; навчитися слухати іншу людину, поважати альтернативну думку, знаходити спільне розв'язання проблеми; навчитися будувати конструктивні стосунки у групі, визначати своє місце в ній, уникати конфліктів, розв'язувати їх, шукати компроміси, прагнути до діалогу.

На семінарських і практичних заняттях студенти засвоювали необхідні навички шляхом застосування таких методів і прийомів, які стимулювали пізнавальну активність студентів. Студент вступав у діалог із викладачем, одногрупниками, виконував творчі завдання. Основними методами і прийомами роботи за такого навчання є самостійна пошукова робота, проблемні і творчі завдання.

Експеримент будувався таким чином, щоб відповідно до розробленої моделі за визначеними критеріями і показниками оцінити доцільність та можливість ефективної підготовки студентів коледжів до формування текстотворчих умінь учнів, правомірність обґрунтованих педагогічних умов, що сприяють професійній підготовці майбутнього вчителя початкових класів; поетапної технології формування текстотворчих умінь молодших школярів; доборі видів діяльності та завдань, що моделюють окремі аспекти змісту майбутньої професійної діяльності; використанні традиційних та інтерактивних методів навчання.

Про серйозну фахову підготовку студентів експериментальних груп свідчить і той факт, що під час проведення пробних уроків та безперервної педагогічної практики відбувалася досить детальна робота, спрямована на засвоєння методики організації текстотворчої діяльності молодших школярів. Протягом проведення експериментальної роботи спостерігалась висока активність студентів-практикантів під час підготовки до уроків під час проходження педагогічної практики. У ході проведення уроків у школі студенти здійснювали особистісно зорієнтоване навчання і виховання молодших школярів, розвивали їхні комунікативні здібності і соціальну культуру, формували текстотворчі вміння. Слід також зазначити, що майбутнім педагогам вдалося досягти значної активізації кожного учня, підтягнути слабших і створити атмосферу толерантності між школярами.

Після педагогічного експерименту було проведено анкетування, співбесіда, тестування та аналіз тестових робіт, який засвідчив, що студенти експериментальних груп швидше виявляють мобільність у роботі з

організації текстотворчої діяльності молодших школярів. Істотність, не випадковість зростання якості знань і професійних умінь студентів експериментальних груп, порівняно з контрольними, було доведено шляхом застосування критеріїв оцінювання якості підготовки студентів коледжів до формування текстотворчих умінь молодших школярів.

Отже: технологія забезпечення запропонованої експериментальної системи містила обґрунтовані концепції, методи, форми, засоби співпраці і взаємодії викладачів і студентів у навчальній та позанавчальній (автодидактичній) діяльності майбутнього вчителя початкової школи; результативність упровадження методичної системи підготовки студентів педагогічного коледжу до формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів визначалася за допомогою критеріїв (орієнтаційно-репродуктивним, понятєво-аналітичним та продуктивно-синтетичним) та індикаторів: предметний – якість знань, гнучкість, міцність, системність, уміння, пізнавальний інтерес, рефлексія; навчально-пізнавальний – знання способів засвоєння знань, пізнавальна активність, пізнавальний інтерес, рефлексія; інформаційний – знання про інформацію, уміння працювати з інформацією, мотивація, рефлексія. Критерії, індикатори та методики було застосовано для визначення рівня сформованості компонентів предметної, навчально-пізнавальної, інформаційної компетентностей студентів контрольної та експериментальної груп на початку і в кінці експерименту; після проведення експерименту педагогічні вимірювання проведено повторно, і на завершальному етапі ці дані порівнювалися.

## **5.2. Перебіг експериментально-дослідного навчання**

Реалізація нових підходів до навчання української мови в початковій школі стане можливою за умови такої організації навчально-виховного процесу, у режимі роботи якого передусім зміниться функція вчителя, який виявляє високий рівень лінгводидактичної компетентності й готовності до



формування текстотворчих умінь дітей молодшого шкільного віку, добирає продуктивний лінгводидактичний інструментарій, уміло проектує та проводить навчальне заняття в умовах міжособистісного навчально-пізнавального дискурсу з метою розвитку комунікативної компетентності учнів, де текстотворчі вміння є провідними.

Для навчально-методичного забезпечення підготовки студентів педагогічного коледжу до формування текстотворчих умінь дітей молодшого шкільного віку протягом 2012-2017 навчальних років було здійснено педагогічний експеримент, під час якого: оцінено рівень готовності майбутніх учителів до формування текстотворчих умінь молодших школярів; визначено рівень сформованості текстотворчих умінь учнів початкових класів; упроваджено сконструйовані технології формування текстотворчих умінь учнів початкової школи; здійснено контрольні діагностичні зрізи з метою порівняння аналізу всіх результатів та перевірки ефективності запропонованої методики.

Експериментальне дослідження було проведено в три етапи. Перший етап – *констатувальний* – мав на меті здійснити ґрунтовний науково-теоретичний аналіз досліджуваної проблеми, проведення констатувального зрізу, визначення стану сформованості текстотворчих умінь у дітей молодшого шкільного віку, розроблення експериментальних технологій підготовки майбутнього вчителя початкових класів до організації роботи в цьому напрямі. Другий етап – *формувальний* – було спрямовано на апробацію сконструйованих технологій підготовки студентів педагогічного коледжу до впровадження в освітній процес експериментальних ВНЗ. Основні положення дисертаційної роботи дали підстави для побудови лінгводидактичної моделі підготовки майбутнього вчителя початкових класів до формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів. Третій етап – *контрольний* – перевірка ефективності сконструйованої методики підготовки майбутнього вчителя початкових класів, узагальнення й аналіз результатів дослідного навчання, формулювання висновків, окреслення перспектив досліджень.

Отже, виникає потреба вдосконалення підготовки майбутнього вчителя до формування в учнів текстотворчих умінь, підвищення рівня теоретико-методичної підготовки до уроку й професійної готовності до інноваційної діяльності, сучасне проектування й реалізація уроку української мови в початковій школі з метою якісної текстотворчої підготовки учнів.

Конструювання експериментальної системи підготовки студентів педагогічного коледжу до формування текстотворчих умінь викликало потребу виділити її *провідні положення*. Отже, результатом вивчення наукової літератури стало виділення першого положення: психологічною основою формування усного й писемного мовлення молодших школярів є відпрацювання механізмів сприймання, розуміння й продукування. З огляду на це положення вважали, що під час сприймання та розуміння текстів-зразків різних типів (розповідь, опис, міркування) відбувається становлення в свідомості молодших школярів системи еталонних мовних одиниць та збагачення знань про навколишній світ, а в процесі продукування формуються вміння доречно використовувати виучувані мовні одиниці в різних життєвих ситуаціях.

Аналіз досліджень з проблеми формування комунікативного підходу до професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів дав можливість виділити друге вихідне положення: комунікативна компетентність охоплює мовні знання, уміння й навички застосовування їх у мовленні в різних ситуаціях спілкування, що є явищем як лінгвістичним, так і педагогічним, тобто охоплює знання, уміння і навички, сформовані в процесі фахової підготовки; основними структурними компонентами комунікативної компетентності мовний, мовленнєвий та соціолінгвістичний складник.

Опора на теорію компетентнісного підходу, розроблену в дослідженнях В. Адольфа, Н. Бібик, Л. Ващенко, О. Дахіна, І. Зимньої, О. Локшиної, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, О. Савченко, Т. Сорочан, В. Болотова, В. Лозової, С. Серікова, О. Хуторського у процесі розроблення експериментального навчання студентів педагогічних коледжів слугувала теоре-

тичним підґрунтям для виділення третього положення: лінгводидактична компетентність розглядається як сукупність знань і вмінь, що визначають рівень лінгвометодичної підготовки; низка навичок для виконання завдання; комплекс особистісних якостей; єдність теоретичної і практичної готовності до праці, а текстотворча компетентність як значущий компонент лінгвометодичної підготовки до свого складу зараховує комплекс знань про текст як форму комунікації, а також набір знань, умінь і навичок особистості, на які вона спирається, щоб здійснювати текстотворчу діяльність.

Аналіз процесу учіння дав можливість з'ясувати, що на сьогодні в центрі навчально-виховного процесу має перебувати студент/учень, адже від його творчої активності на уроці, уміння доказово міркувати, обґрунтовувати свої думки, спілкуватися з викладачем/учителем, студентами/учнями класу залежить успіх у свідомому опануванні навчальної програми і текстотвірчих умінь. Зокрема, на навчальних заняттях відбувається постійна взаємодія викладача зі студентами, моделювання фрагментів реального навчально-виховного процесу, переорієнтація від знаннєвого до діяльнісного підходу в навчанні, формується позитивна взаємодія між учасниками навчального процесу, навчальна діяльність набуває творчого характеру; створюються ситуації переживання та випробування, що сприяє кращому засвоєнню знань та набуттю вмінь – це і стало наступним положенням нашого експерименту.

Щоб реалізувати це положення, було виділено обсяг елементарних лінгводидактичних відомостей про текст (див. п. 1.1), психологічний процес продукування текстів, методичні підходи до вивчення сучасної української мови та методики навчання української мови (див. п. 2.1 – 2.2).

Основна мета формувального етапу педагогічного експерименту – апробувати запропоновані технології підготовки майбутнього фахівця до формування у молодших школярів текстотвірчих умінь. Очікувані результати – підвищення рівня ключових і предметних компетентностей молодших школярів та вдосконалення лінгвометодичної компетентності, методичної та технологічної підготовки вчителя-експериментатора.

Відповідно до поставленої мети, було визначено такі завдання експериментального навчання:

1. Апробація авторського теоретико-методичного забезпечення технологій сучасного уроку української мови (особистісно орієнтованої, когнітивно-комунікативної, компетентнісної, діяльнісної).

2. Упровадження спроектованих і сконструйованих технологічних моделей викладання дисциплін: «Сучасна українська мова», «Методика навчання української мови» та спецкурсу «Формування в учнів початкових класів умінь працювати з текстом: теорія і практика» у проекції визначеної технології, у режимі роботи якої провідну роль відіграє ефективний лінгводидактичний інструментарій, що становить комплекс традиційних й інноваційних методів, прийомів, форм і засобів навчання.

3. Перевірка ефективності експериментальних технологій викладання «Сучасної української мови», «Методики навчання української мови», зокрема розділів «Текст і його складники» (СУМ) «Методика розвитку мовлення», «Текст» (методика навчання української мови).

Учасниками педагогічного експерименту й апробації сконструйованих технологій сучасного уроку української мови в основній школі були: автор-розробник, науковий консультант, учені-лінгводидакти; викладачі, студенти педагогічних коледжів, у яких здійснюється підготовка майбутніх вчителів початкових класів; учителі початкових класів загальноосвітніх навчальних закладів, у межах яких проходило експериментально-дослідне навчання; учні початкових класів.

Формувальний експеримент проводився у 2012–2017 рр. на базі педагогічних коледжів Центрального регіону України, загальноосвітніх шкіл Чернігівської, Полтавської, Сумської областей. У дослідно-експериментальній роботі взяло участь 58 викладачів педагогічного коледжу, 564 студенти, 29 учителів початкових класів і 431 учень початкової школи.

У процесі формувального етапу педагогічного експерименту в дослідній діяльності брали участь студенти, які навчаються за напрямом

5.01010201 Початкова освіта – експериментальні і контрольні групи. Студенти контрольних груп навчалися за традиційною методикою, а експериментальних класів – за експериментальними технологіями. Апробація сконструйованих технологій і розробленого лінгводидактичного інструментарію здійснювалася на заняттях із сучасної української мови, методики навчання української мови. Спостереження за навчальною діяльністю контингенту студентів кожної групи (експериментального і контрольного), зіставлення відповідних результатів здійснювалося на початку і в кінці експерименту з метою порівняння навчальних досягнень (вихідних і кінцевих) студентів експериментальних і контрольних груп, у такий спосіб визначалася якість і ефективність експериментальних технологій.

Формувальний етап експерименту передбачав проведення уроків у контрольних класах за традиційною методикою, а в експериментальних – за експериментальною, зрізових робіт в експериментальних і контрольних класах, відвідування уроків, перевірку творчих робіт, робочих зошитів. Було завершено експериментальне навчання та перевірку ефективності методичної системи розвитку усного і писемного мовлення; проведено кількісно-якісний аналіз здобутих результатів формувального етапу експерименту; визначено ефективність комунікативно-діяльнісного і функціонально-стилістичного підходів до роботи з розвитку мовлення.

У процесі експерименту було забезпечено науково-методичну співдіяльність із викладачами педагогічних коледжів, мета якої – підготувати учасників дослідного навчання до апробації сконструйованих технологій та розробленого лінгводидактичного інструментарію сучасного уроку української мови в контексті текстотворчої діяльності молодших школярів. Така співпраця передбачала організацію низки методичних заходів: проведення лекційних, семінарських, практичних занять, відвідування й аналіз уроків в експериментальних класах; консультування, інструктаж тощо. Авторську концепцію технологій сучасного уроку української мови було покладено в

основу розробленого спецкурсу «Формування в учнів початкових класів умінь працювати з текстом: теорія і практика».

Реалізація експериментальних технологій здійснювалася за допомогою вчителів початкових класів, які поділяють погляди автора дослідження з проблеми модернізації формування в учнів текстотворчих умінь. Бесіди з викладачами, учителями й спостереження за мовноосвітньою практикою дали можливість з'ясувати, що однією з причини посереднього рівня методичної підготовки студентів педагогічного коледжу до уроків української мови та їхньої професійної готовності є недостатність необхідної інформації про сучасні теоретичні й методичні підходи до формування в учнів текстотворчих умінь, особливості цілевизначення, проектування, новітні технології навчання.

З метою усунення цих недоліків було розроблено практичні методичні рекомендації, поради та настанови для викладачів, у яких: представлено інформацію про сучасні підходи до викладання «Сучасної української мови», «Методики навчання української мови», зокрема розділів «Методика розвитку мовлення», «Текст»; визначено сучасні підходи, закономірності, принципи і правила як вихідні позиції для організації успішної текстотворчої діяльності молодших школярів; встановлено оновлений методичний підхід до формування текстотворчих умінь учнів початкової школи, у межах якого окреслено концептуальні ознаки, особливості та структуру уроків української мови, уроків розвитку мовлення; з'ясовано домінанти у змісті викладання сучасної української мови, методики української мови в аспекті комунікативно компетентісно спрямованої мовної освіти майбутнього фахівця; схарактеризовано проектування як методологічну платформу діяльності викладача, встановлено способи моделювання викладання; розкрито особливості процесу учіння студентів, які є активними суб'єктами взаємодії з викладачем у процесі міжособистісного навчально-пізнавального дискурсу на заняттях; сформульовано комплекс вимог до процесу формування

текстотворчих умінь молодших школярів; обґрунтовано сутність технологічного підходу до навчання сучасної української мови, методики навчання української мови студентів педколеджів; сконструйовано з метою імплементації (виконання) у лінгвометодичну практику підготовку майбутнього вчителя початкових класів технології сучасного уроку української мови в проекції особистісно орієнтованої, проблемної, інтерактивної технологій, встановлено їхні концептуальні ознаки й описано елементи підготовки до формування текстотворчих умінь молодших школярів; визначено і розроблено лінгводидактичний інструментарій сучасних підходів до викладання сучасної української мови, методики навчання української, що є комплексом традиційних й інноваційних активних методів, прийомів, форм і засобів навчання; розроблено технологічну систему методів викладання сучасної української мови, методики української мови, розкрито їхні методологічні особливості й педагогічні техніки застосування.

Ознайомлення з теоретичними і методичними засадами підготовки майбутнього вчителя початкових класів до формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів розглядаємо як необхідне інструментальне науково-методичне середовище для викладача, користуючись яким він зможе доцільно спроектувати, організувати й провести навчальне заняття. Після ознайомлення викладачів із ключовими ознаками, особливостями сконструйованих технологій, відпрацювання технологій цілевизначення й педагогічного проектування, опанування теорією лінгводидактичного моделювання занять за різними технологіями педагогам було запропоновано імплементувати їх в освітній процес експериментальних груп. Викладачі на основі авторського теоретико-методичного забезпечення технологій викладання в умовах модернізації сучасної освіти мали змогу самостійно проаналізувати сконструйовані моделі процесу викладання в проекції особистісно орієнтованої, проблемної, інтерактивної технологій, оволодіти технікою застосування лінгводидактичного інструментарію з використання їх. При

цьому допускалися методичні варіанти технологічних моделей занять в аспекті визначеної технології й добору та конкретизації технологічної системи методів навчання підготовки до організації текстотворчої діяльності молодших школярів.

У процесі дослідження було підготовлено навчально-методичний супровід експериментальної роботи, що становив систему концептуальних моделей сучасного уроку української мови в початковій школі, розроблений лінгводидактичний інструментарій (технологічну систему методів, прийомів, форм, засобів навчання), систему друкованих й усно виголошених методичних рекомендацій, настанов, статей, указівок, інструкційних алгоритмів, консультацій, виділених критеріїв і норм оцінювання ключових і предметних компетентностей, систему вправ та завдань формувального характеру, необхідних для виконання педагогічних дій викладача в курсі викладання сучасної української мови, методики навчання української мови. Це давало змогу педагогу цілеспрямовано проектувати навчальне заняття, організовувати, керувати й корегувати активне учіння студентів, конструювати й реалізовувати процес суб'єкт-суб'єктної взаємодії всіх учасників навчально-пізнавального дискурсу в межах заняття, а студентів створювало оптимальні умови для самоорганізації й самореалізації власної пізнавальної навчальної діяльності.

На інформаційному етапі (2012–2014 рр.) здійснювалося відповідно до традиційних планів і програм навчання студентів, але з використанням презентацій навчального призначення, електронних енциклопедій, навчальних програм тощо та відповідно до спрямованості філологічних та професійно-педагогічних дисциплін («Сучасна українська мова», «Методика навчання української мови») на формування готовності майбутніх учителів початкових класів до формування в учнів текстотворчих умінь. Акцентуючи увагу студентів на вмінні працювати з текстами різних типів і видів у ході викладання сучасної української мови, нами було розроблено і впроваджено в експериментальному варіанті в освітній процес ВНЗ структуру і методику інтерактивних форм організації навчання у ВНЗ – лекції (проб-



лемні лекції, лекції-діалоги, лекції-дискусії, лекції-бесіди, лекції-консультації, лекції-прес-конференції, лекції з мультимедійною підтримкою), семінари (семінар-полілог, семінар-пошук), практичні заняття (практичне заняття-ділова гра, дискусії-міркування, практичні заняття з елементами «мозкового штурму», з елементами інтерв'ю) і запропоновано викладачам для подальшого впровадження в ході навчання студентів на заняттях. Підтримуючи думку О. Комар про те, що процес навчання не автоматичне вкладання навчального матеріалу в голову того, хто навчається; він потребує напруженої розумової роботи людини і її власної активної участі в цьому процесі, а цього можна досягти тільки за допомогою активного (інтерактивного) навчання [313] ми використали розроблену структуру інтерактивних форм організації навчального процесу у ВНЗ для організації текстотворчої діяльності в ході вивчення сучасної української мови (додаток X).

Студенти, навчаючись за інтерактивними методами, усвідомлюють, що в процесі застосування викладач виступає як організатор процесу навчання, консультант, співрозмовник, одностудент. У ході застосування новітніх методів у них формуються риси демократичного громадянина і демократичного вчителя. Це почуття поваги й любові до Батьківщини та народу, відчуття особистої гідності, емпатія й співчуття до близьких та незнайомих, до людей та тварин, до навколишнього світу, прагнення до співробітництва, намагання отримати якомога більше філологічних, педагогічних знань та досвіду, власна думка й уміння довести її оточенню, уміння аргументувати, уміння слухати іншу людину, поважати альтернативну думку.

Формування текстотворчої компетентності у студентів забезпечувалося відповідною системою творчих вправ і завдань (конструктивних, власне творчих, комплексних комунікативно спрямованих), яка відповідає логіці навчально-пізнавальної діяльності, ураховує лінгвістичну специфіку навчального матеріалу, забезпечує реалізацію функційно-стилістичного і

комунікативно-діяльнісного підходів до навчання сучасної української мови, інтенсифікує процес розвитку мисленнєво-мовленнєвих творчих умінь.

*Конструктивні* вправи – реконструктивно-творчі (відновлення деформованого тексту, структури висловлювання), конструктивно-творчі (доповнення тексту, завершення будови синтаксичних одиниць, конструювання речень за наведеними схемами-моделями, конструювання синтаксичних одиниць за певними граматичними і семантичними ознаками), трансформаційно-творчі (зміна граматичних ознак членів речення, зміна синтаксичних конструкцій, заміна їх синонімічними, розширення мовних одиниць, згортання мовних одиниць, перебудова висловлювання, редагування) – були орієнтовані на формування й удосконалення тактичних прийомів пізнавально-творчої діяльності. Наводимо приклади таких вправ.

Розташувати частини тексту в такій послідовності, яка найбільше сприяла б розкриттю його теми й головної думки. Дібрати заголовок, визначити тему й жанр тексту, його логічні взаємозв'язки.

*1. До смислових ознак належать синтаксичні відношення, а до структурних – характер побудови та інтонація різних типів речень, порядок слів, типи граматичних зв'язків між словами у реченні.*

*2. В українському мовознавстві термін «синтаксис» уживається в двох значеннях: як система лінгвістичних понять про синтаксичну будову української мови, розділ мовознавства і як власне мовна структура.*

*3. Традиційно синтаксис сучасної української мови поділяється на синтаксис простого і складного речення.*

*4. Предметом синтаксису є словосполучення і речення з їхніми смисловими і структурними ознаками.*

*5. Кожна частина мови у реченні або виконує функцію якогось члена речення (самостійні слова), або виражає відношення між словами в простому реченні чи частинами складного речення (службові слова).*

*6. Синтаксис тісно пов'язаний із морфологією, адже він вивчає слова як компоненти словосполучень і речень.*

*Власне творчі* завдання мали на меті формування стратегічних умінь пізнавально-творчої діяльності. До цього типу завдань відносимо лінгвістичне спостереження, лінгвістичний експеримент, творче моделювання, творчий проект (дослідницький, інформаційний, ігровий, творчий та ін.). Наприклад:

Створити «паспорт» запропонованого тексту з таким наповненням для аналізу:

1. Якого типу мовлення текст?
2. До якого стилю мовлення належить текст?
3. Визначте жанр тексту (епізод художнього твору, оповідання, есе, нарис, спогади, притча, легенда, вірш у прозі тощо).
4. Якщо текст не має заголовка, дайте. Якщо текст має заголовок, поміркуйте над його змістом. (Чому саме такий заголовок дібрав автор?)
5. Тема тексту (про що?).
6. Який настрій переважає в тексті?
7. Будова (розповідь: зачин, основна частина, кінцівка; опис: загальні відомості про предмет, явище, особу, враження; розкриття характерних ознак предмета; оцінка предмета; міркування: теза – основне твердження, чітко сформульована думка; аргументи, докази, що підтверджують висунуту тезу; висновок, який випливає з доказів (узагальнення)).
8. Поспостерігайте за лексикою тексту: знайдіть незнайомі або незрозумілі слова і встановіть їхнє значення за словником, зверніть увагу на правопис цих слів; знайдіть ключові слова в кожній частині тексту; знайдіть у тексті контекстуальні синоніми та/або антоніми; знайдіть багатозначні слова та слова, що вживаються в тексті в переносному значенні; зверніть увагу на стильову приналежність лексики, на вживання архаїзмів, неологізмів; на емоційно-оцінні слова: на просторічні або, навпаки, слова високого стилю (для чого їх вживає автор?); виділіть фразеологізми (для чого вони використовуються?); зверніть увагу на засоби художньої виразності,

якщо вони використовуються автором (епітети, метафори, порівняння, уособлення та ін.).

9. Поспостерігайте над фонетичними засобами, які використовує автор (алітерація, асонанс). Чого досягає автор, використовуючи їх?

10. Якими морфологічними засобами користується автор? (наприклад, велика кількість дієслів або дієприслівників для того, щоб передати дію або для динамічний опис чогось змінного, рухливого; велика кількість прикметників для опису предметів або пейзажу; використання часток – обмежувальних, підсилювальних, щоб підкреслити несподіваність, подив, захоплення та ін.).

11. Поспостерігайте за синтаксисом тексту (уживання речень певної структури: коротких, стислих або поширених, простих або складних, називних, безособових, узагальнено-особових; використання інверсій, окличних, питальних речень, прямої мови, діалогу та ін.).

12. Сформулюйте ідею тексту (що хотів сказати автор, для чого створив текст?) Пам'ятайте, що ідеєю можна назвати не лише висловлення певної думки, але й передачу певного почуття, настрою, стану.

13. Ваше враження від тексту?

#### *Мовна недбалість*

*У країні лютує безграмотність. Мовними помилками заповнені газети, журнали, інтернет-видання, рекламні оголошення, вони лізуть у вуха та очі з радіо та екранів ТБ / кінотеатрів. Звідки ця біда?*

*Хтось вважає, що винна двомовність. Але чому ж я не спостерігав такої епідемії безграмотності у двомовних Бельгії та Канаді? Дехто звинувачує розвал системи освіти. Але невже весь цей дев'ятий вал помилок створюють тільки підлітки? Ні, це не так, часто помиляються й ті, хто закінчив школи ще за радянських часів.*

*Можливо, справді винен інтернет з його «форумним стилем», але факт залишається фактом – в Україні останнім часом запанувала мовна недбалість. Якщо раніше вона була більше притаманна розмовному стилю,*

*то тепер вона перебралася й в інші стилі. І справа не лише в русизмах та суржикізмах. Люди в офіційних документах ігнорують граматичні правила та розділові знаки. Дехто навіть свідомо тішитися з того, що ігнорує правопис, та пишається власноруч винайденими словами!*

*Навіть деякі професіонали (перекладачі, журналісти) настільки недбало пишуть, що стає сумно. А ще страшно – тому що мені здається, що мовна недбалість пов'язана з недбалістю в усьому іншому. Тобто автослюсареві, якому «в облом» правильно розставити коми у реченні, так само «в облом» буде й ретельно закрутити гайку...(За матеріалами інтернет-видання «Новинар»).*

Розвитку мисленнєво-мовленнєвої самостійності сприяли комплексні комунікативно спрямовані вправи, завдання до яких розроблено з урахуванням комунікативно-риторичного аспекту мовлення (аналіз комунікативних властивостей мовлення в поєднанні з лінгвістичними завданнями, побудова висловлювань з урахуванням комунікативних властивостей мовлення відповідно до певного типу, стилю, ситуації мовлення й комунікативної мети).

Наводимо приклади таких вправ.

- Написати виступ на запропоновану тему з метою проголошення його: під час засідання «круглого столу» перед студентами коледжу; на педагогічній конференції вчителів міста; на батьківських зборах:

*Віддай людині крихітку себе.*

*За це душа поповнюється світлом (Ліна Костенко).*

*Мова росте елементарно, разом з душею народу і мало дбає на граматичні правила (І. Франко).*

- Прочитати текст, скласти план. Вибрати істотну інформацію. Замінити думки автора своїми словами. Згрупувати однотипні факти, тотожні судження, записати згідно з планом, водночас скорочуючи текст.

*На благословенній Полтавщині у Гайворонцях, неподалік Диканьки, оспіваної Гоголем, народилася ця талановита жінка. Через сімейні*

*обставини у 12 літ з матір'ю і тіткою опинилася вона далеко від рідної землі. Спочатку Австрія, Німеччина, Швейцарія, потім Париж. Тут і прожила свій прикро короткий вік.*

*Феномену Марії Башикирцевої не можна не дивуватися. Вона мала справжній вокальний талант, і їй пророкували велике артистичне майбутнє. Але хвороба – горлові сухоти, згодом глухота – перекреслили ту манливу перспективу. Вона вільно, як і рідною, володіла французькою, ще дитиною вивчила англійську, німецьку, італійську, давньогрецьку й латинську. Її знаменитий щоденник, написаний французькою, мистецтвознавчі статті засвідчили й літературний талант.*

*Доля немилосердно відміряла 24 роки життя. Але й за ті недовгі літа Марія Костянтинівна встигла багато. Полотна нашої землячки зберігаються й сьогодні у найвідоміших музеях Франції, Росії. І в українських – Полтаві, Сумах, Дніпропетровську (З газети).*

Отже, робота, де об'єктом аналізу є текст і його смислові категорії, слугує вивченням художнього тексту як одиниці комунікативного акту. Оптимізуючи роботу на занятті, можливо проводити частковий аналіз тексту. Осмислення специфіки й ролі текстознавчих понять у процесі аналізу тексту – неодмінна умова підготовки кваліфікованого майбутнього фахівця до формування у молодших школярів текстотворчих умінь.

Робота над текстом на сучасному етапі передбачає формування духовно багатой креативної мовної особистості, здатної володіти кількома компетентностями, пропонувати творчі ідеї, створювати цікаві мовленнєві продукти. Для цього ми проводили мовленнєвотворчі тренінги. Такий тренінг може пропонувати заповнення мовленнєвотворчої карти, яка відображає процес народження у студента задуму власного тексту, роздуми з опорою на слово: асоціації, викликані словом; пошуком римованих слів; «пожвавлення» слова (наповнення кольором, звуками, запахом).

Мовленнєвотворча карта: асоціації, римування-тренування, кольори, звуки, запахи, форма; робочі начерки, матеріали для власного тексту. Теми

творчих робіт: «Чарівний ліхтарик» (опишіть побачене вами вночі при світлі ліхтарика), «Малюнок на нічному небі», «Зірки, які вміють сміятися», «Моя зірка», «Місяць задумався».

Комбінували такі творчі завдання з виконанням комплексних завдань (це завдання на складання лінгвістичних мініатюр, на підготовку статті з кількох відомих сюжетів, на складання казки за сюжетним малюнком, на складання продовження тексту, на творче переказування, на внесення змін у діалог із використанням перефразування, описових формулювань та ін.). З метою розвитку креативних здібностей, на основі дослідження О. Кучерук, використовували такі методи: метафоричне моделювання тексту на лінгвістичну тему, аналогізування (конструювання, продукування тексту за зразком), інтерполяція (уведення в текст фрагмента, якого не було в оригіналі), комбінування нового тексту з кількох відомих сюжетів, асоціативний, креативний (створення тексту) тощо [354, с. 82]. За складністю структури методи виконання навчальних завдань можуть бути різними: одні складатимуться з кількох простих операцій, інші – із системи цілеспрямованих розумових і практичних дій, упорядкованих з урахуванням мети конкретного завдання. Використання одного методу може потребувати додаткового застосування іншого методу, особливо під час виконання комплексних завдань, які спрямовані на досягнення декількох взаємопов'язаних навчальних завдань (таким завданням, наприклад, є написати творчий переказ). Успішність виконання завдань залежить від знання й розуміння студентами специфіки методу, який вони застосовують під час навчальної ситуації, передбаченої завданням. Креативний підхід до організації роботи з текстами дає змогу реалізувати на практиці взаємозв'язок у розвитку загальних і навчально-предметних умінь, необхідних для вираження особистісних творчих задумів засобами української мови.

З метою демонстрації найбільш значущих результатів практичної діяльності, для оцінки своєї текстотворчої компетентності студенти працювали

над створенням тематичного портфоліо «Текстова майстерня майбутнього вчителя початкових класів». Пропонуємо його складники в додатку Ц.

З-поміж нових підходів навчання з використанням ІКТ є використання методу проектів. На сьогодні метод проектів вважається одним із перспективних видів навчання тому, що він створює умови для творчої самореалізації студентів, підвищує мотивацію для здобуття знань, сприяє розвитку їхніх інтелектуальних здібностей. Студенти набувають досвіду вирішення реальних проблем з огляду на майбутнє самостійне життя, які проектують у навчанні. До переваг проектної діяльності також належить розвиток різноманітних здібностей студентів, у тому числі шляхом навчання: вільно й точно володіти мовою; добирати засоби досягнення кінцевого результату виконавцями проекту; конструктивно спілкуватися, співпрацювати, взаємодіяти, надавати взаємодопомогу, долати суперечності; використовувати різні організаційні форми роботи та засоби дизайну (плакати, друковані матеріали, буклети, колажі та ін.); добирати різноманітні наочні матеріали: фотографії, малюнки, діаграми, графіки та ін.; використовувати сучасну оргтехніку та обладнання (Dividi, камера, комп'ютер тощо).

У ході експериментальної роботи студенти працювали над проектами такої тематики «Яка місія серйозніша: народжувати думки усно чи письмово?», «Культура усного мовлення. Як не бути іноземцем на своїй Батьківщині», «Слово – не горобець, вилетить...через океан не піймаєш».

Пропонуємо паспорт проекту «Яка місія серйозніша: народжувати думки усно чи письмово?», у якому досліджували тексти з погляду культури усного й писемного мовлення (додаток Ц) Адже вищим рівнем мовленнєвої культури прийнято вважати правильне й гарне мовлення. Це означає, що людина не тільки не припускається помилок, але й уміє правильно будувати своє висловлення відповідно до мети спілкування, повною мірою розкриває його тему і головну думку, при цьому відбирає найбільш придатні слова і конструкції з урахуванням того, до кого й за яких обставин звертається. Отже, високий рівень мовленнєвої культури стає головним показником загальної



культури людини. Тому студенти повинні мати за мету збагачувати й удосконалювати своє мовлення, формувати навички вести перемовини із співрозмовником, уміти відбирати найбільш придатні для кожного випадку слова й конструкції тощо. Це і становить основу роботи з текстами різних жанрів та видів.

Робота над проектом дає можливість широко використовувати комп'ютер та Інтернет для пошуку, оброблення інформації та роботи з нею, для презентації матеріалів проекту і, таким чином, формувати компетентності з інформаційних і комунікативних технологій. Зазначена технологія стимулює загальну активність майбутнього фахівця, сприяє створенню плідного освітнього середовища й утвердження системного характеру навчання та самонавчання.

Отже, робота з текстами різних типів і стилів мовлення в руслі комунікативно-діяльнісного підходу забезпечує виховання мовної особистості в процесі мовленнєвої діяльності, що передбачає формування комунікативних умінь і навичок майбутніх учителів початкових класів, удосконалюються мовні, мовленнєві, культуромовні, естетичні, творчі вміння й навички, засвоюються стилістичні норми, відбувається підготовка до організації текстотворчої діяльності з учнями молодшого шкільного віку. Проте врахування лише змістового боку висловлення не завжди гарантує ситуацію успіху, у зв'язку з чим останнім часом з'явився неабиякий науковий інтерес до змісту і структури дискурсивної компетенції, яку О. Кучерява вважає одним із найважливіших структурних компонентів комунікативної компетенції мовця – «здатність мовної особистості будувати і сприймати цілісні дискурси різних типів (усні й писемні) відповідно до комунікативного наміру в межах конкретної ситуації спілкування з урахуванням специфіки їх семантико-прагматичної і граматичної організації на макро– і мікрорівні та взаємозв'язку екстралінгвістичних і лінгвістичних компонентів» [356, с. 256]. Нові підходи до викладання сучасної української мови створюють сприятливі умови для розвитку творчості студентів,

формування мовної особистості і ставлять низку вимог до вчителя, як от: уміння діагностувати мету навчання, досконало володіти мовою, розробляти опорні конспекти, створювати нові види унаочнення, вільно володіти проблемним навчанням, організувати групову та індивідуальну роботу з використанням комп'ютерів.

Викладене вище абсолютно узгоджується з переліком професійних вимог до майбутнього вчителя початкових класів: володіння комунікативними стратегіями й тактиками; риторичними і стилістичними нормами і прийомами, адекватне використання їх у ході вирішення професійних завдань; володіння навичками кваліфікованого аналізу, коментування, реферування й узагальнення результатів наукових досліджень, проведених іншими вченими; вияв здатності до самостійного збагачення, критичного аналізу і використання набутих знань у сфері майбутньої професійної діяльності; володіння навичками проектування, конструювання, моделювання структури і змісту освітнього процесу в галузі лінгводидактики. Ці та інші професійні характеристики мають стати складниками професіограми майбутнього вчителя початкових класів. Зрозуміло, що професіограма відображає ідеалізовані параметри особистості та професійної діяльності викладача, тому ми пропонуємо об'єднати професійні вимоги до нього в три основні комплекси: загальногромадянські якості; якості, що визначають специфіку професії викладача; спеціальні знання, уміння й навички з предмета (спеціальності).

Такий підхід дає змогу усвідомити взаємозв'язок фонових знань із функціональними аспектами мови та мовлення, з'ясувати закономірності використання стилістичних ресурсів мови в різноманітних комунікативних актах, відпрацювати вміння доцільно використовувати мовні одиниці залежно від змісту висловлювання, мети, ситуації та сфери спілкування, урахувати їхню національно-культурну семантику, особливості її вияву в соціально-мовленнєвих ситуаціях. Тому в ході вивчення «Методики навчання української мови» для підготовки майбутнього вчителя початкових

класів до формування текстотворчих умінь молодших школярів ми практикували різні види роботи, зокрема кейс-метод (від англ. case study – вивчення ситуації), відомий у вітчизняній освіті як метод ситуативного навчання на конкретних прикладах. Ми взяли до уваги, що кейс-метод – конкретні навчальні ситуації (ситуаційні вправи), які спеціально розроблені на основі фактичного матеріалу з метою подальшого їхнього аналізу та розв’язання на занятті.

Таким чином, кейс або ситуаційна вправа – це опис конкретної ситуації, яку ми застосували як педагогічний інструмент, що допомагає студентам: глибше зрозуміти тему, уявити процес; отримати ґрунт для перевірки теорії, дослідження ідей, виявлення закономірностей, взаємозв’язків, формулювання гіпотез; пробудити інтерес, зацікавити, активізувати мислення та дискусію; отримати додаткову інформацію, поглибити знання; переконатися в істинності дії; застосувати аналітичне та стратегічне мислення, сформувати вміння вирішувати проблеми і робити висновки; розвинути комунікаційні навички; поєднати теоретичні знання з реаліями життя, перетворити абстрактні знання в цінності та вміння студента [734].

Типологія кейсів як педагогічного інструменту представлена в монографії П. Шеремета та Г. Каніщенка і має такий вигляд: кейс, що вимагає прийняття рішення; кейс для розроблення стратегії; описовий кейс; кейс, що визначає проблему; кейс для застосування теоретичних понять [689].

Кейс-метод ми застосовували під час закріплення знань та вмінь, що були отримані на попередніх заняттях з метою розвитку навичок аналізу та критичного мислення, уміння органічно пов’язувати теорію з практикою.

До проблем (ситуацій), які розглядаються в кейсі, ставляться такі вимоги: відповідність чітко поставленій меті, мають відповідний рівень складності, ілюструють декілька аспектів проблеми, мають національний колорит, актуальні, ілюструють типові ситуації, розвивають аналітичне мислення, спонукають до дискусії, мають декілька рішень. Такий підхід до методики навчання формування текстотворчих умінь дітей молодшого

шкільного віку є дієвим, пізнавальним, підвищує мотивацію вивчення цієї проблеми.

Щоб наблизити умови навчання до природних умов спілкування, необхідно ввести студента у мовленнєву ситуацію і навчити його орієнтуватися в ній, тобто ясно уявляти собі співрозмовника, умови мовлення й завдання спілкування [687, с. 7–9].

Пропонуємо кейс «Ознаки тексту», який проводився на семінарському занятті у рамках модуля «Методика розвитку мовлення».

#### Кейс-ситуація 1.

*У початкових класах предметом спостережень і лінгвістичного аналізу є невеликі зв'язні тексти або їх частини, що становлять закінчене висловлювання і можуть бути зразком для учнівського мовлення. Вони мають характеризуватися чіткістю будови, єдністю теми або підтеми (по відношенню до більшого тексту, частиною якого вони є). Це розповіді з елементами опису чи роздуму, нескладні описи (зовнішності людини, тварини, природи, трудової діяльності тощо).*

*Звертаємо увагу на основні ознаки текстів. До них належать:*

1. *Цілісність, або когерентність (від лат. cohaerentia – зв'язок, зчеплення), розуміється як єдність змістової, комунікативної, структурної і формально-граматичної цілісності. Цілісність тексту підтримується текстовими категоріями: континуумом (від лат. continuum – безперервне, суцільне) та колізією (лат. collisio, від collido – стикаюся). Континуум тексту розглядається як послідовність подій, процесів, фактів, явищ та ідей, які розгортаються у просторі й часі тексту. Колізія означає зіткнення протилежних сил, їх інтересів і прагнень.*

2. *Зв'язність, або когезія (від лат. cohaesus – «зчеплений»), яка забезпечується єдністю горизонтального і вертикального контекстів. Образна зв'язність тексту забезпечується системою образів (позитивних, негативних, головних, другорядних, периферійних) та наскрізними образами-символами. Основними мовними засобами образної зв'язності є тропи і фігури.*

3. *Членованість тексту.* Властивість тексту бути комунікативно членованою одиницею свідчить про гармонійність його природи. Абзацне членування текстів, рубрикація, шрифтове виділення ключових слів – все це робить прозорою логічну схему тексту.

4. *Лінійність тексту* ніби організовує дискретні мовні одиниці у послідовність мовного викладу і спрямовує континуум у певному напрямку.

5. *Інформаційність тексту.* Це ступінь його змістовної новизни для читача, яка укладена в темі й авторській концепції, системі авторських оцінок предмета думки.

6. *Завершеність тексту.* Ця ознака притаманна лише конкретним текстам з визначеними межами.

У рамках вивчення уявлень про текст у початковій школі пропонується наступний набір ознак:

1. *Текст складається з речень.*

2. *Речення в тексті пов'язані за змістом.*

3. *У тексті є заголовок.* За заголовком тексту можна визначити, про що в ньому буде говоритися.

Який набір ознак ми можемо виділити у рамках вивчення уявлень про текст у початковій школі?

Кейс-ситуація 2. Із запропонованих вправ виберіть ті, які будуть ефективними для засвоєння основних текстових ознак учнями 3- 4 класів: вправи на співставлення: а) трьох заголовків із трьома типами текстів, у яких є спільний предмет висловлювання, б) вибір із трьох однотематичних заголовків того, що найбільше підходить до запропонованого тексту певного типу; самостійний добір заголовка до текстів різних типів з орієнтацією на запитання. Наприклад, якщо до тексту-опису ставимо запитання *яка?* (киця), то назвати його можна «Наша киця – красуня»; вправи на передбачення змісту, з'ясування типу тексту за заголовком; відновлення деформованого тексту (розташувати речення в такій послідовності, щоб вийшов текст); порівняння двох текстів, в одному з яких речення сполучаються за

допомогою абсолютного повтору, а в другому – різними словами, що називають той самий предмет; заміна невиправданого повтору (іншими близькими за змістом словами); встановлення пропущеного засобу зв'язку (можна скористатися словами для довідок чи поданими в дужках запитаннями); вибір з тексту синонімів і групування їх у синонімічні ряди; розташування синонімів за зростанням чи зменшенням міри якості; добір синонімів до запропонованого слова; вибір одного із поданих синонімів; групування слів-назв предметів за певною ознакою (Вибери назви птахів, риб.); розподіл слів-назв предметів на дві чи три групи (Назви спочатку назви свійських тварин, а потім диких.); називання предметів за певною ознакою (Білий, солодкий – що це?); віднесення назви предмета до того чи іншого роду (Шафа – це що? Лисиця – це хто?); вилучення зайвого слова з певної родової групи (Визнач, яке слово зайве в даній групі: чайник, кастрюля, плита, миска.); визначення назви предмета (Склянка – це посуд.); продовження ряду видових понять (Які ще квіти ти знаєш?); узагальнення на основі протиставлення чи вилучення (Черевики – взуття, а пальто? Ластівка не риба. Кішка і курка – птахи?).

Кейс-ситуація 3. Перечитайте розділ Програми з української мови для учнів 1-4 класів «Розвиток мовлення». Чому, на ваш погляд, усна робота з навчання створення текстів має випереджати письмову роботу? Чи можна вважати, що співвідносити заголовок і зміст твору учні вчать, починаючи з уроків навчання грамоти?

Зробіть висновки: у чому полягає актуальність проблеми, яка розглядається, яка її мета і завдання.

Важливу роль у керуванні процесом засвоєння понять у методиці відіграє моделювання (створення моделей) операцій мислення, формування навичок та вмінь. Під моделюванням педагогічних ситуацій у сучасній дидактиці розуміють утворення таких моделей, коли реальні об'єкти замінено символами, а стосунки між учасниками діяльності складаються не природно, а організовані під керівництвом педагога. Ці ситуації є штучно

вичлененими фрагментами певного процесу і відображають його не всебічно і цілісно, а лише в певних відношеннях.

Готуючи майбутнього вчителя початкових класів до системи текстотворчої діяльності молодших школярів, ми створювали «банк» кейс-завдань для дітей молодшого шкільного віку. Розглянемо приклади таких завдань для учнів 4 класу.

Завдання 1. Опишіть зовнішній вигляд птаха своїм друзям, які не змогли прийти на екскурсію. Опишіть птаха (соловейка) так, щоб передати його красу, викликати захоплення слухачів його чудовим співом.

Завдання 2. Уявіть ситуацію: ви познайомилися влітку з другом, який живе в іншому місті. Напишіть йому листа про своє місто чи село, сім'ю, друзів.

Завдання 2. До редакції шкільної газети надійшов допис. Уявіть себе на місці редактора. Відредагуйте текст?

*Я живу і вчуся у четвертому класі. У мене є багато товаришів. Особливо я дружу з другом Сергієм. Ми з ним сидимо за одною партою і ніколи не розмовляємо. Після уроків ми разом ходимо додому.*

Завдання 3. Уявіть собі, що в неділю ваш клас іде на екскурсію до лісу. Вам потрібно: а) оголосити про екскурсію однокласникам; б) сказати про неї своїм батькам. Чим відрізняються висловлювання? Складіть обидва тексти.

Завдання 4. Яким типом мовлення ви користуєтесь, розповідаючи про те, що ви робили у вихідний день? Чому ви вибрали саме цей тип мовлення? Складіть розповідь.

Завдання 5. Підготуйте матеріали для гри з малятами: «Відгадай, хто це або що це». Спочатку з'ясуйте, текстами якого типу мовлення повинні бути ваші матеріали. Чому? Складіть невеликі художні замальовки для такої гри.

Завдання 6. Уявіть, що вам купили песика (кота, папугу і т. ін.) Напишіть про це в листі своєму другові. Опишіть зовнішність, характер та звички тварини. Який тип мовлення треба використати? Напишіть текст.

Завдання 7. Ви, звичайно, читали казку «Мудра дівчина». Уявіть собі, що ви її розповіли малюкам, а вони не зрозуміли, чому дівчину назвали мудрою. Як ви їм це поясните? Яким типом мовлення ви скористаетесь? Чому?

Застосування вчителем таких завдань під час текстотворчої діяльності підвищує в цілому інтерес до вивченого матеріалу, показує шляхи практичного застосування теоретичних знань.

Ще одна техніка стимулювання застосування знань, отриманих під час роботи над методикою формування текстотворчих умінь у дітей молодшого шкільного віку, є проблемне навчання, адже саме це навчання є одним із кращих способів формування технічного мислення [344]. Проблемне навчання передбачає наявність проблеми, проблемного запитання, проблемного завдання, проблемної ситуації.

Проблема – це складне теоретичне і практичне завдання, яке потребує розв'язання, проте ні конкретні способи його розв'язання, ні його кінцевий результат не відомі. Поштовхом до виникнення наукової проблеми є виявлення невідомих раніше фактів, неспроможність пояснити їх у межах наявних у студентів знань. З погляду психології, проблема означає наявність суперечливої ситуації, коли існує дві або кілька позицій (іноді протилежних), і необхідно здобути нові знання для їхнього правильного пояснення [343].

Проблемне запитання – це запитання, на яке в студента немає заздалегідь готової відповіді, цю відповідь студент шукає самостійно. На відміну від звичайного, проблемне запитання не передбачає простого пригадування і відтворення знань [343].

Проблемне завдання дає вказівки, які пропонуються студентам для їхньої самостійної пошуково-пізнавальної діяльності. Вони спрямовані на отримання необхідного результату. Проблемні завдання виконуються у формах пошуку, творчості, винахідництва, експерименту, моделювання та інших формах [343].

Прихована в проблемі суперечність може бути подолана лише тоді, коли студент володіє таким рівнем знань і такими способами діяльності, які є



достатніми, щоб почати пошук невідомого йому результату або способу розв'язання завдання. В іншому разі проблема для студента є лише непевним відчуттям пізнавальних труднощів, тобто проблемною ситуацією, сутність якої полягає в тому, що для її розв'язання студентам необхідно знайти і застосувати нові знання та способи дій [343].

Проблемна ситуація – це стан розумового утруднення студентів, викликаний недостатністю раніше засвоєних ними знань і способів діяльності для вирішення пізнавального завдання чи навчальної проблеми. Проблемна ситуація спеціально створюється викладачем за допомогою певних прийомів, методів і засобів [343].

Проблемне навчання передбачає засвоєння студентами знань і способів дій проблемним шляхом у кілька етапів.

1. Створення проблемної ситуації. Викладач повідомляє готові висновки науки, не розкриваючи способів їхнього розв'язання. Це стимулює активність студентів, але вона не впливає на формування навичок подолання проблеми, оскільки не передбачає самостійної діяльності.

2. Аналіз і формування проблеми. Викладач дає студентам фактичний матеріал для аналізу, порівняння (зіставлення і протиставлення) і розкриває логіку розв'язання проблеми в історії науки. Розповідаючи, як учені здобували нові знання, проникали в сутність явищ, робили висновки, сам формулює проблему, указує напрям пошуку шляхів її розв'язання.

3. Висунення гіпотез. Викладач створює студентам умови для самостійного формулювання проблеми, пошуку шляхів її розв'язання шляхом висунення гіпотез, знаходження варіантів доведення й перевірки їхньої правильності, розвиває пізнавальну активність і самостійність [51].

Головними прийомами, які лежать в основі проблемного навчання в курсі викладання методики української мови, є спостереження за мовним матеріалом, яке викликає проблемну ситуацію, та евристична бесіда, яка допомагає вийти із ситуації інтелектуального утруднення.

Поштовхом до пошуків шляхів виходу з проблемної ситуації є суперечливість між відомим і невідомим. Наприклад, під час засвоєння методики роботи над створенням текстів різних типів учнями молодшого шкільного віку ми пропонували студентам такі проблемні ситуації:

- Як ви думаєте, чому під час навчання створювати тексти-описи важливо ділити їх на тематичні групи: 1) портретний опис людини (зовнішність, характер); 2) опис тварини, рослини; 3) опис неживого предмета; 4) опис інтер'єру; 5) опис явищ природи; 6) пейзажний опис? З яких тематичних груп слід починати навчання, а до яких приступити пізніше? Чому?
- Чи бачите ви необхідність пов'язувати роботу з навчання створювати тексти-описи із вибором стилю і жанру мовлення вже в початковій школі? Чому?
- Чи вважаєте ви, що підготовчий етап до навчання створювати письмові тексти-міркування можливо розпочати вже в першому класі? Аргументуйте свою відповідь.
- У чому ви бачите різницю між міркуваннями-поясненнями і міркуваннями-доказами? Чи вважаєте ви доцільним знайомити молодших школярів з таким поділом текстів-міркувань?
- Чи обов'язково складати план майбутнього тексту твору? Як організуєте таку роботу в класі?

Проблемні запитання застосовували в рамках вивчення цієї самої теми:

1. Чому, на вашу думку, в останні десятиріччя стала особливо значуща робота над зв'язними текстами (у тому числі й текстами різних типів) на уроках української мови вже в початковій школі?

2. Чи є вміння створювати письмовий текст одночасно і метапредметним, і предметним умінням? Доведіть свою думку.

### **Довідка**

*Метапредмет – предметно оформлена освітня структура, зміст якої ґрунтується на системі фундаментальних освітніх об'єктів.*

*Метапредмет (вихід за рамки самого предмета) передбачає, передусім, інтеграцію значного обсягу навчального матеріалу і декількох основ наук чи галузей знань. Метапредметний зв'язок на уроці – це не просто інтеграція, доповнення однієї науки іншою, це своєрідний синтез знань, умінь та навичок, це формування світогляду світу, розуміння місця та ролі людини в нім. Метапредметними результатами навчання мають бути: опанування навичками самостійного здобуття знань, організації навчальної діяльності, постановки завдань, планування, самоконтролю й оцінки результатів своєї діяльності, уміння передбачати можливі результати своїх дій; розуміння відмінностей між вихідними фактами й гіпотезами для їхнього пояснення, теоретичними моделями й реальними об'єктами, опанування універсальними навчальними діями на прикладах гіпотез для пояснення відомих фактів і експериментальної перевірки висунутих гіпотез, розробки теоретичних моделей процесів або явищ; формування вмінь сприймати, переробляти й передавати інформацію у словесних, образних, символічних формах, аналізувати й переробляти здобуту інформацію відповідно до поставлених завдань, виокремлювати основний зміст прочитаного тексту, знаходити в ньому відповіді на поставлені запитання і викладати його; набуття досвіду самостійного пошуку, аналізу і відбору інформації з використанням різних джерел та нових інформаційних технологій для вирішення пізнавальних завдань; розвиток монологічного й діалогічного мовлення, уміння висловлювати свої думки й чути співрозмовника, розуміти його погляди, визнавати право іншої людини на іншу думку; засвоєння прийомів дій у нестандартних ситуаціях, опанування евристичними методами й методами розв'язання проблем; формування вмінь працювати в групі з виконанням різних соціальних ролей, викладати й відстоювати свої погляди та переконання, вести дискусію.*

Отже, проблемне навчання підвищує рівень науковості освіти, розвиває творчі, професійні здібності студентів. Тобто мета активізації навчальної діяльності студентів шляхом проблемного навчання не вичерпується тим,

щоб лише підняти рівень засвоєних студентами понять чи навчити окремих мисленнєвих операцій у стихійному порядку, головне – навчити системи розумових дій для вирішення нестандартних завдань, які можуть виникати в майбутній професійній діяльності. Продуктивність навчально-пізнавальної діяльності під час проблемного навчання, на наш погляд, полягає в тому, що студент, аналізуючи, порівнюючи, синтезуючи, узагальнюючи фактичний матеріал, сам одержує з нього нову інформацію, тобто продукує нові знання.

Перед початком вивчення конкретної теми програми, курсу методики навчання української мови в початкових класах студентам пропонували орієнтовну структуру портфоліо, детально обговорювали кожний вид роботи, який студент повинен виконати самостійно.

Для прикладу пропонуємо орієнтовну структуру і зміст портфоліо до розділів «Методика опрацювання розділу «Текст» та «Методика розвитку мовлення» (додаток Ц).

Захист портфоліо проходив на практичних заняттях. Це дало можливість накопичити та проаналізувати свої практичні досягнення не тільки студентам, а й викладачеві усвідомити значення роботи над портфоліо, накреслити подальші кроки у вивченні програмного матеріалу з підготовки майбутніх фахівців. Уважаємо, що така робота допоможе майбутньому педагогу розвиватись не тільки в професійному плані, але й в особистісному, а розвиток учителя як особистості здійснює великий вплив на його розвиток як професіонала.

Отже, застосування нових підходів до лінгводидактичної підготовки майбутнього вчителя до формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів спрямовано на: перехід від педагогічного традиціоналізму до нових форм і методів навчання, орієнтованих на формування творчої особистості, яка вміє поєднувати в різних варіантах теоретичні знання, наукові здобутки з вирішенням питань, які виникають на практиці; підвищення творчої активності студентів під час аудиторних занять шляхом упровадження новітніх інтерактивних методик і технологій: кейс-методу, проблемного

навчання, методу проєктів, портфолію; посилення мотивації студентів до самостійної роботи з метою поглиблення знань і здобуття вмінь і навичок; інтенсифікацію навчального процесу з метою скорочення аудиторних занять з участю викладача при наданні повного обсягу знань і підвищенні якості навчального процесу; розроблення інтерактивних комплексів навчально-методичного забезпечення дисципліни.

На репродуктивно-діяльнісному етапі (2014-2015 рр.) ми пропонували студентам 3-го курсу авторський спецкурс «Формування в учнів початкових класів умінь працювати з текстом: теорія і практика» (42 год) з метою підвищення компетентності майбутніх учителів початкових класів у підготовці до формування текстотворчих умінь молодших школярів. Курс має практичну спрямованість, основна увага приділяється практичній підготовці студентів до формування в учнів текстотворчих умінь. Основні форми організації навчання: проведення лекцій (у вигляді традиційних і проблемних); практичних занять (у вигляді обговорення основних питань теоретичних тем і різних методик навчання розуміння і створення тексту, презентацій методичних розробок, різних форм самостійної роботи, консультацій, заліку).

Рефлексійно-творчий етап (2015-2017 рр.) реалізовувався на основі самостійної роботи студентів для систематизації набутих знань, умінь та навичок застосування лінгвометодичних знань щодо формування в учнів текстотворчих умінь у власній професійній діяльності. Цьому сприяє введення в освітній процес методів, прийомів, засобів, які сприятимуть ефективному формуванню в учнів текстотворчих умінь під час педагогічної практики. Педагогічна практика розрахована на самостійну роботу студентів з методичною літературою, систематичне спостереження за педагогічним процесом і вивчення передового досвіду вчителів початкових класів. Цей період навчання дає можливості для вдосконалення умінь пошуково-дослідної роботи в галузі текстотворчої діяльності. Під час студентської педагогічної практики на IV курсі у ВНЗ студенти експериментальної групи

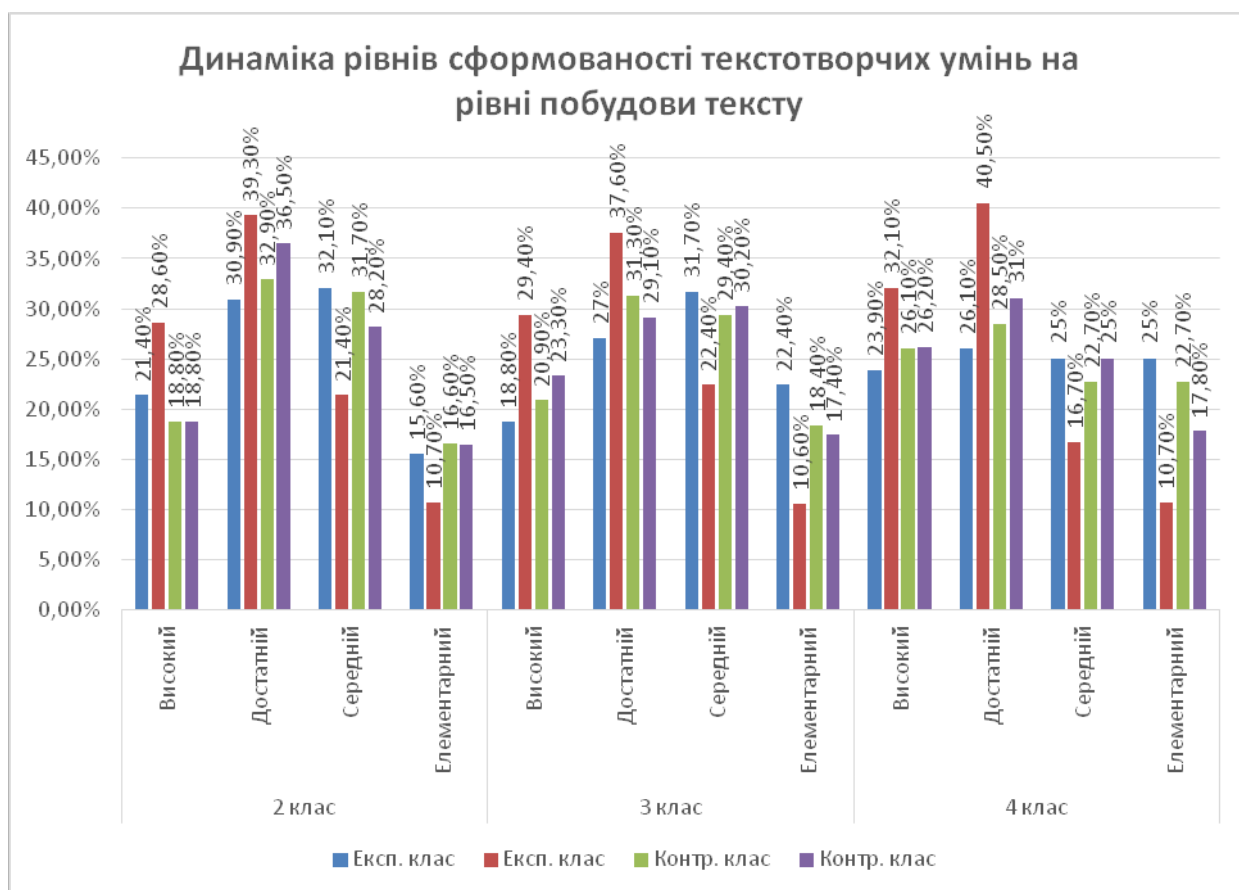
виконували завдання за експериментальним додатком до програми педагогічної практики. Мета експериментального додатку до програми педагогічної практики на IV курсі була розширена з акцентом на формуванні готовності майбутніх учителів початкових класів до формування текстотворчих умінь дітей молодшого шкільного віку.

Отже, розrolення і впровадження в експериментальному порядку в освітній процес ВНЗ структуру та методику підготовки майбутнього вчителя до формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів дала змогу дійти таких висновків: студенти, навчаючись за запропонованою технологією, усвідомлювали, що у процесі її застосування викладач є організатор процесу навчання, консультант, співрозмовник, одностудент; застосування комунікативного, компетентнісного підходів у навчанні студентів давало можливість майбутньому вчителю початкової школи виступити в ролі активного суб'єкта педагогічної взаємодії, здатного самостійно організовувати свою діяльність специфічно спрямованою на розв'язання конкретних професійно орієнтованих завдань, зокрема текстотворчої діяльності молодшого школяра; формуванню і розвитку текстотворчої компетентності у майбутніх учителів сприяло вдосконалення методики підготовки фахівців із вищою освітою, що ґрунтувалося на впровадженні активних форм і методів навчання.

### **5.3. Динаміка готовності майбутніх учителів до формування у молодших школярів текстотворчих умінь**

З метою визначення динаміки рівня навчальних досягнень майбутніх учителів було проведено математичне оброблення результатів констатувального і контрольного зрізів методом порівняльного аналізу. Порівняння підсумкових контрольних результатів експериментально-дослідного навчання з даними констатувального зрізу підтверджує ефективність сконструйованих технологій підготовки майбутнього вчителя початкових

класів до формування в учнів текстотворчих умінь і розробленого лінгводидактичного інструментарію навчальних занять. Порівняно з результатами констатувального зрізу рівень сформованості у студентів лінгвометодичної підготовки та організації текстотворчої діяльності дітей молодшого шкільного віку у процесі експериментального навчання істотно підвищився (Рис. 5.3.1.).



**Рис. 5.3.1. Динаміка рівнів сформованості текстотворчих умінь на  
рівні побудови тексту**

Контрольний етап експерименту проходив в умовах неперервного моніторингу якостей писемного мовлення учнів початкової школи і мав два напрями: перший – спостереження й аналіз рівня текстотворчих умінь молодших школярів, другий – спостереження й аналіз лінгводидактичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до формування текстотворчих умінь у молодших школярів. Провідним методом контрольного дослідження під час вимірювання й оцінювання результатів формувального етапу педагогічного експерименту за першим напрямом було спостереження

учіння учнів початкової школи. З метою підвищення об'єктивності оцінювання результатів експерименту учні ЕК і КК під час підсумкового контролю ставилися в однакові умови. Для більш точного зіставлення результатів контрольних робіт і визначення відмінностей у якості їхнього виконання контрольні завдання дібрано відповідно до тих, що виконувалися в констатувальному зрізі, однак їхній зміст був дещо складнішим.

Для діагностики було обрано методики письмового контролю учнів КК і ЕК. Проведення письмового підсумкового контролю здійснено на основі розробленого пакета контрольних робіт. Контрольні роботи склалися із завдань, спрямованих на перевірку: *діяльнісних умінь* (усвідомлювати необхідність власної навчально-пізнавальної діяльності; визначати, моделювати і створювати тексти різних типів; ставити перед собою чіткі завдання; планувати діяльність для досягнення визначених завдань; здійснювати рефлексійну діяльність; робити необхідні корективи); *текстотворчих умінь*: знань з теорії тексту й умінь (мовленнєво-репродуктивних і продуктивних (аналізувати, створювати й редагувати тексти); *мовних знань і вмінь* (оперувати всіма лінгвістичними засобами); *комунікативних умінь*: комунікативних знань і вмінь (комунікативно-аналітичних (визначити комунікативні умови для створеного тексту, структуру тексту залежно від типу); комунікативно-креативних (продовжити текст, побудувати текст за поданим початком, деталізувати текст, скласти текст)).

У ході дослідження аналізувався вплив лінгводидактичного інструментарію на результативність процесу навчання в режимі сучасного уроку української мови, фіксувалися показники розвитку діяльнісних, мовленнєвих, мовних, комунікативних, текстотворчих умінь учнів початкової школи за розробленими критеріями і визначалася якість процесу навчання, про яку засвідчують рівні навчальних досягнень з української мови. Зверталася увага на позитивні зміни в мотиваційній сфері (мотиваційній готовності до активного учіння, початковій і поточній мотивації навчальної роботи) і цілевизначеності учнів, про що свідчать пізнавально-дослідна



активність, ініціативність, креативність, міжособистісна комунікативність молодших школярів.

Зміст завдань контрольного етапу експерименту для перевірки текстової компетентності молодших школярів уміщено в додатку III

Другий напрям контрольного етапу експерименту мав перевірити ефективність лінгводидактичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до формування в учнів текстоворчих умінь.

Відповідно до рівнів підготовки отримані результати наведено в таблиці 5.3.1.

**Таблиця 5.3.1**

**Сформованість готовності студентів педагогічних коледжів до формування текстотворчих умінь у молодших школярів на контрольному етапі експерименту**

Групи	К-сть студ.	Рівні виконання завдання							
		високий рівень	ті самі дані у %	достатній рівень	ті самі дані у %	середній рівень	ті самі дані у %	елементарний	ті самі дані у %
ЕГ	281	59	21,0	150	53,4	58	20,6	14	5,0
КГ	283	40	14,1	131	46,3	85	30,0	27	9,5

**Таблиця 5.3.2**

**Порівняльна таблиця сформованих умінь готовності студентів педагогічних коледжів до формування текстотворчих умінь у молодших школярів на констатувальному й контрольному етапах експерименту**

Рівень	Констат. етап		Контрольний етап		Порівняння ЕГ і КГ за критерієм $\chi^2$ (достовірність)	
	ЕГ, %	КГ, %	ЕГ, %	КГ, %	Конст. етап, %	Контр. етап, %
Високий	12,6	13	21	14,2	0,35	9,42
Достатній	44,1	46	53,4	46,3		
Середній	32	31,1	20,6	30		
Елементарний	11,3	9,9	5	9,5		

Порівнюючи отримані результати, наведені в таблиці 5.2, бачимо, що на констатувальному етапі педагогічного експерименту в експериментальній і контрольній групах показники рівнів готовності студентів педагогічних коледжів до формування в учнів початкових класів текстотворчих умінь істотно не відрізнялися. Під дією експериментального чинника на контрольному етапі експерименту в більшості студентів експериментальної групи істотно підвищився загальний рівень сформованості: високий рівень – на 8,4%, достатній – 9,3%, середній – 11,4%, низький – 6,3%. У контрольних групах приріст коливався від 0,3% до 1,2%.

Критичне значення критерію узгодженості:  $\chi^2_{\text{критич.}} = 7,81$ . Отже, виконується нерівність  $\chi^2_{\text{спост.}} > \chi^2_{\text{критич.}}$  ( $9,42 > 7,81$ ). Таким чином можна стверджувати, що має місце позитивний вплив упровадженої методики.

Для уточнення достовірності отриманих нами висновків було використано ще один з методів математичної статистики –  $t$ -критерій для відносних величин, оскільки результати виражені у відсотках [356]. З цією метою використовувалась формула (2):

$$t = \frac{|p_1 - p_2|}{\sqrt{\frac{p_1 q_1}{n_1} + \frac{p_2 q_2}{n_2}}} \quad (2)$$

Де  $p_1$  і  $p_2$  – показники досліджуваної ознаки, отримані у двох незалежних групах спостереження (експериментальній та контрольній), виражені у відсотках;

$q_1$  і  $q_2$  – допоміжні величини, відповідно  $100 - p_1$  та  $100 - p_2$ ;

$n_1$  і  $n_2$  – відповідні обсяги досліджуваних сукупностей;

$t$  – довірчий коефіцієнт.

При  $t > 2$  відмінність між двома середніми величинами є істотною і не випадковою, тобто достовірною. Це означає, що в сукупності порівнювані відносні величини мають відмінність. і під час повторного аналізу будуть отримані аналогічні відмінності. При  $t = 2$  надійність такого висновку буде не меншою 95% (тобто рівень значущості  $\alpha = 0,05$ ). Зі збільшенням критерію

достовірності ( $t$ ) ступінь надійності відмінності між відносними величинами також підвищується, а ризик помилки зменшується. При  $t < 2$  достовірність різниці відносних величин вважається доведеною.

Порівнюємо експериментальну і контрольну групи за відсотком студентів, що мають низький і високий рівні сформованості за критеріями. Отримані емпіричні значення менші за критичні. Це свідчить про те, що на початку експерименту істотної різниці між експериментальною і контрольною групами за всіма виділеними компонентами виявлено не було. На кінець експерименту відбулись істотні зміни  $t_{\text{висок.}} = 2,15$  (різниця достовірна),  $t_{\text{низьке}} = 2,1$  (різниця достовірна).

Отримані дані свідчать про те, що різниця між відносними величинами достовірна, статистично значуща, адже  $t > 2$ , отже, з достовірністю більшою за 95 % можна стверджувати істотне підвищення рівня сформованості студентів експериментальної групи порівняно зі студентами контрольної. В експериментальній групі під впливом розробленої технології істотно зменшилась кількість студентів з низьким рівнем готовності й збільшилась кількість студентів з високим рівнем готовності порівняно з контрольною групою.

Установлено за критеріями К. Пірсона  $\chi^2$  та Стьюдента  $t$ , що відповідно до правил прийняття рішень нульова гіпотеза відхиляється на користь альтернативної. Тобто можна стверджувати позитивний вплив упровадженої методики підготовки студентів педагогічного коледжу до формування текстотворчих умінь у дітей молодшого шкільного віку.

Таблиця 5.3.3

**Порівняльна таблиця результатів перевірки готовності студентів педагогічних коледжів до формування текстотворчих умінь у молодших школярів**

Тип групи	Правильні відповіді студентів контрольної та експериментальної груп			
	Констатувальний етап		Контрольний етап	
	Середня кількість набраних балів	Стандартне відхилення	Середня кількість набраних балів	Стандартне відхилення
Експериментальна	74,5	11,55	78,8	10,61
Контрольна	75,5	11,33	75,9	11,32

Для перевірки достовірності отриманих даних використовуємо критерій Стюдента за формулою (3.2), а розрахунку середнього відхилення – (3.3). Кількість студентів в експериментальній і контрольній групах ( $N_1 = 283$  особи,  $N_2 = 281$  особа відповідно).

Середнє арифметичне значення на контрольному етапі становить  $\bar{x}_2 = 78,8$  для експериментальної та  $\bar{x}_1 = 75,9$  для контрольної груп. Стандартне відхилення становить  $\sigma_1 = 11,32$ ,  $\sigma_2 = 10,61$ .

Обчислюємо t-критерій Стюдента (3,19). Оскільки порівнюючи з табличним значенням  $t_{\text{спост}} > t_{\text{табл}} (1,95)$ , можна стверджувати, що результати тестування експериментальної і контрольної груп після проведення формувального етапу експерименту істотно різняться.

Наведені вище результати свідчать про позитивні зміни рівнів сформованості текстотворчої компетентності студентів педагогічних коледжів, які навчалися в експериментальних групах.

Наведені у таблиці 5.3.3. дані дають підстави зробити висновок, що в студентів експериментальних груп рівень підготовки до формування текстотворчих умінь молодших школярів значно вищий, ніж у студентів контрольних груп.

Результати виконаної роботи з методики навчання української мови ми ми представили в таблиці 5.3.4.

Таблиця 5.3.4

**Рівні сформованості текстотвірчої компетентності студентів на  
контрольному етапі експерименту**

Рівень	Рівні лінгводидактичної підготовки: ЕГ – 281 ст., КГ – 283 ст.														χ²		
	Високий				Достатній				Середній				Елементарний				
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ			КГ	
	К-сть студ	%	К-сть студ	%	К-сть студ	%	К-сть студ	%	К-сть студ	%	К-сть студ	%	К-сть студ	%		К-сть студ	%
Орієнтаційно-репродуктивний	98	34,88	71	25,09	114	40,57	103	36,40	65	23,13	91	32,16	4	1,42	18	6,36	10,66
Понятійно-аналітичний	92	32,51	74	26,15	127	44,88	100	35,34	59	20,85	94	33,22	5	1,77	15	5,30	11,08
Продуктивно-синтетичний	93	33,10	73	25,80	125	44,48	106	37,46	62	22,06	90	31,80	1	0,36	14	4,95	10,63

Таблиця 5.3.5

**Динаміка змін рівнів сформованості текстотвірчої компетентності  
студентів педагогічних коледжів**

Рівні	Понятійно-аналітичний рівень								Продуктивно-синтетичний рівень							
	Констат. етап				Контрольний етап				Констат. етап				Контрольний етап			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	К-сть студ	%	К-сть студ	%	К-сть студ	%	К-сть студ	%	К-сть студ	%	К-сть студ	%	К-сть студ	%	К-сть студ	%
Високий	77	27,4	71	25,1	103	36,6	81	28,6	68	24,2	73	25,8	97	34,5	74	26,2
Достатній	65	23,1	60	21,2	91	32,4	72	25,5	59	21	71	25,1	92	32,7	70	24,7
Середній	82	29,2	97	34,3	48	17,1	81	28,6	89	31,7	81	28,6	59	21	84	29,7
Елементарний	57	20,3	55	19,4	39	13,9	49	17,3	65	23,1	58	20,5	33	11,8	55	19,4
$\chi^2$	1,18				9,48				1,43				10,86			

Порівняння даних, наведених у таблиці 5.3. 5. свідчить про істотну зміну рівня сформованості текстотвірчої компетентності студентів

експериментальної групи під дією запропонованої методики. Критичне значення критерію згоди Пірсона:  $\chi^2_{\text{критич.}} = 7,81$ . Отже, виконується нерівність  $\chi^2_{\text{спост.}} > \chi^2_{\text{критич.}}$  ( $10,66 > 7,81$  для орієнтаційно-репродуктивного рівня,  $11,08 > 7,81$  для понятійно-аналітичного рівня та  $10,63 > 7,81$  для продуктивно-синтетичного рівня). Таким чином можна стверджувати, що має місце позитивний вплив упровадженої методики підготовки студентів педагогічних коледжів до формування тектотворчих умінь в учнів початкових класів.

Для уточнення достовірності отриманих нами висновків було застосовано  $\varphi$  –метод (за англійським ученим Р. Фішером) – «метод визначення вірогідності різниці часток (відсотка) появи ознаки у вибіркових сукупностях». Цей метод було обрано, оскільки нам необхідно було опрацювати отримані результати опитування у відсотках, що характеризували частки від кількості осіб, і змогли оцінити достовірність різниць між цими частками. Замість кожної частки нами було вираховано кут за формулою:

$\varphi = 0,0349 \arcsin \sqrt{p}$ , де  $p$  – частка,  $\varphi$  – кут у радіанах.

Вірогідність різниці часток визначали за допомогою формули:

$$F = (\varphi_1 - \varphi_2)^2 \cdot \frac{n_1 n_2}{n_1 + n_2} \geq F_{st} \left\{ \begin{matrix} v_1 = 1 \\ v_2 = n_1 + n_2 - 2 \end{matrix} \right\}, \text{ де } F - \text{критерій Р. Фішера;}$$

$n_1, n_2$  – кількість вимірів (опитувань).

Відповідно до нашого дослідження  $n_1 = 281$   $n_2 = 283$ , що відповідає кількості студентів експериментальної та контрольної груп. Узагальнена кількість учнів високого рівня студентів ЕГ (a1) складала: понятійно-аналітичного рівня 103 особи – 36,65%, а продуктивно-синтетичного рівня 97 – 34,52%; цей показник у КГ (a2) становить 81 особу – 28,6% та 74 особи – 26,1% відповідно 18,5%; замість кожної частки взято кут, синус якого дорівнює корню квадратному з означеної частки.

Понятійно-аналітичний рівень:

$$n_1 = 281, a_1 = 103, p_1 = \frac{a_1}{n_1} = \frac{103}{281} = 0,367, \varphi_1 = 1,2974$$

$$n_2 = 283, a_2 = 81, p_2 = \frac{a_2}{n_2} = \frac{81}{283} = 0,286, \varphi_2 = 1,1241$$

$$F = (\varphi_1 - \varphi_2)^2 \cdot \frac{n_1 n_2}{n_1 + n_2} = (1,2974 - 1,1241)^2 \cdot \frac{281 \cdot 283}{281 + 283} = 4,24$$

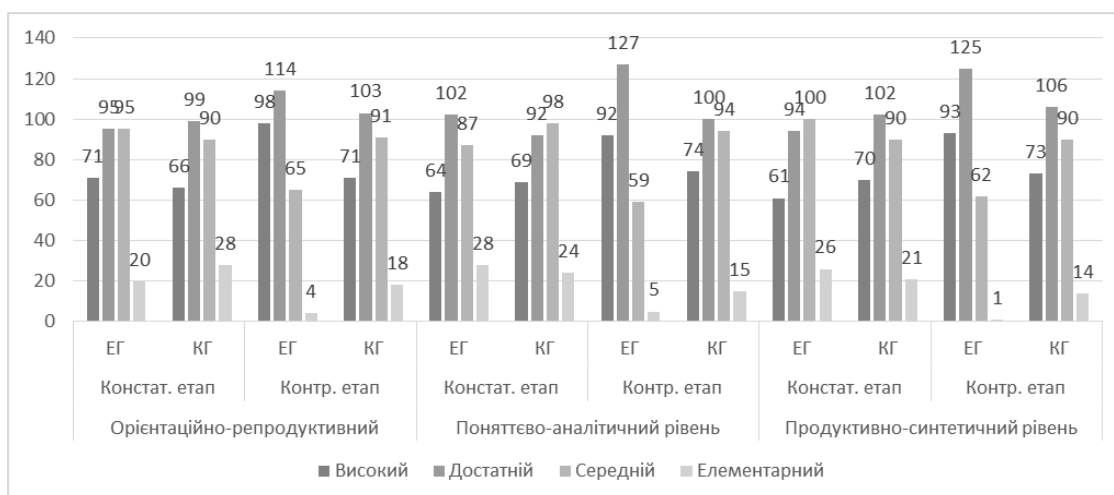
Продуктивно-синтетичний рівень:

$$n_1 = 281, a_1 = 97, p_1 = \frac{a_1}{n_1} = \frac{97}{281} = 0,345, \varphi_1 = 1,2514$$

$$n_2 = 283, a_2 = 74, p_2 = \frac{a_2}{n_2} = \frac{74}{283} = 0,262, \varphi_2 = 0,0724$$

$$F = (\varphi_1 - \varphi_2)^2 \cdot \frac{n_1 n_2}{n_1 + n_2} = (1,2514 - 0,0724)^2 \cdot \frac{281 \cdot 283}{281 + 283} = 195,99$$

Перевірка показника з табличним значенням дало підстави для висновку про високий рівень ймовірності отриманих нами результатів, а саме: за понятійно-аналітичним рівнем надійність такого висновку буде не меншою 95% (тобто рівень значущості  $p = 0,05$ ), а для продуктивно-синтетичного рівня надійність буде не меншою 99% (рівень значущості  $p = 0,001$ ). Динаміку змін рівнів сформованості лінгводидактичної підготовки студентів педагогічних коледжів до формування текстотворчих умінь учнів молодшого шкільного віку показано в діаграмі (Рис. 5.3.2.)



**Рис. 5.3.2. Динаміка змін рівнів сформованості лінгводидактичної підготовки студентів педагогічних коледжів до формування текстотворчих умінь у молодших школярів**

Наведені результати свідчать про позитивні зміни рівнів сформованості готовності студентів педагогічних коледжів, які навчалися в експериментальних групах, до формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів і дають підстави для висновку, що в студентів експериментальних груп рівень підготовки до формування текстотворчих умінь в учнів значно вищий, ніж у студентів контрольних груп.

Контрольні роботи для перевірки підготовки майбутнього вчителя початкових класів до формування текстотворчих умінь у молодших школярів із сучасної української мови містили завдання, спрямовані на перевірку: уміння вдосконалювати граматичну структуру тексту та його виразність, що є необхідною умовою формування текстотворчої компетентності студентів, володіти культурою мовлення під час редагування текстів; організовувати (компонувати) зміст первинного тексту у структурно цілісний текст з основними фактичними відомостями і висновками в ході анотування; уміння стисло викладати основні авторські думки тексту у вигляді послідовних пунктів під час складання тез; створювати власні тексти, які містять стилістичні засоби виразності, тропи, мають глибоке тематичне наповнення.

Тому для контрольного етапу експерименту студентам було запропоновано 3 блоки завдань: на редагування, анотування і формулювання тез, на створення тексту (Додаток III).

Завдання з методики навчання української мови були спрямовані на перевірку: лігвометодичних знань про формування текстотворчих умінь у молодших школярів на рівні відтворення під час виконання тестових завдань, моделювання під час виконання завдань практичного характеру, системного застосування лігвометодичних знань під час розв'язання методичних задач (Додаток III).

Дослідження ефективності експериментальної моделі підготовки майбутніх учителів до формування текстотворчих умінь у молодших школярів, що здійснювалося на основі порівняння показників експериментальної і контрольної груп на різних етапах підготовки, зафіксувало істотне



зростання рівнів підготовки студентів до формування в учнів текстоторчих умінь у студентів експериментальної порівняно з контрольною групою.

Отже, експериментальна апробація розробленої моделі підготовки студентів до формування текстоторчих умінь підтверджує її ефективність.

Якісний аналіз результатів педагогічного експерименту дав можливість зробити висновок про те, що у майбутніх учителів початкових класів експериментальної групи спостерігається стійкий інтерес до формування в учнів текстоторчих умінь, прагнення до їхньої системної і міжпредметної організації, активність в оволодінні уміннями, які дають можливість здійснювати формування зазначених вище умінь молодших школярів, потреби в їхньому вдосконаленні.

Педагогічна діяльність, спрямована на підготовку студентів до формування текстоторчих умінь молодших школярів, у студентів експериментальної групи характеризується високим рівнем самостійності, об'єктивності, можливістю перенесення сформованого вміння в нові змінювані ситуації процесу навчання.

Таким чином, динаміка росту показників готовності майбутніх учителів початкової школи до формування в учнів текстоторчих умінь в експериментальній групі, порівняно зі студентами контрольної групи, підтверджує дієвість і результативність упровадженої експериментальної моделі.

Отже, результати контрольного етапу педагогічного експерименту підтвердили ефективність сконструйованих технологій в аспекті підготовки майбутнього вчителя початкових класів до формування текстоторчих умінь молодших школярів, що є комплексом доцільного поєднання інноваційних і традиційних методів, прийомів, форм і засобів навчання. Результати експериментального дослідження засвідчили: застосування теоретико-методичного забезпечення, сконструйованих технологій і розробленого лінгводидактичного інструментарію сучасного уроку української мови об'єктивно покращує професійну роботу вчителя початкових класів і сприяє підви-

щенню рівня навчальних досягнень молодших школярів з української мови, зокрема текстової компетентності.

Аналіз результатів експерименту дав можливість дійти таких висновків: в експериментальних групах значно підвищився рівень готовності до формування текстотворчих умінь і навичок в учнів початкових класів, рівень сформованості вмінь і навичок для самостійного аналізу і дослідження проблем, здатність до постійної самоосвіти і самовдосконалення, наукового пошуку шляхів удосконалення процесу текстотворчої діяльності учнів; запропонована методична система підготовки майбутніх учителів до формування текстотворчих умінь і навичок в учнів створює сприятливі умови для наукового пошуку шляхів удосконалення своєї роботи, активізації пізнавальної діяльності, творчої активності; результати впровадження методичної системи організації готовності до формування текстотворчих умінь і навичок молодших школярів у процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів засвідчили: підвищення якості підготовки фахівців як результат інтенсифікації навчального процесу; систематичність засвоєння навчального матеріалу; установлення зворотного зв'язку з кожним студентом на визначених етапах навчання; прозорість навчально-виховного процесу, контроль його та своєчасне коригування; підвищення мотивації учасників навчально-виховного процесу; підвищення відповідальності студента за результати навчальної діяльності.

#### **5.4. Рекомендації з проблеми впровадження технології формування у молодших школярів текстотворчої діяльності в систему підготовки і перепідготовки вчителів початкових класів**

Апробація розробленої моделі системи лінгвометодичної підготовки майбутнього фахівця початкової освіти до формування текстотворчих умінь на формувальному етапі експерименту засвідчила свою ефективність, тому вважаємо доцільним визначення перспективних напрямів для подальшого впровадження результатів дослідження в навчальну практику вищих педагогічних навчальних

закладів України I-II рівня акредитації та перепідготовку вчителів початкових класів у системі післядипломної педагогічної освіти. Будь-яке теоретичне дослідження набуває справжньої вартості і значущості лише за умови його наукової прогностики, перспективного проектування на виробничу практику. Педагогічна прогностика синтезує науково-теоретичні знання про освітню діяльність не лише на рівні статичної, а й на рівні динамічної, виявлення закономірностей і тенденцій її розвитку [83, с. 306].

Перспективи подальшого впровадження результатів дослідження в підготовку студентів до формування текстотворчих умінь у початковій школі розглядаємо в двох напрямках – лінгвістичному і методичному. Лінгвістичний аспект передбачає засвоєння знань про систему категорій тексту зі специфічними для неї змістовними і формальними одиницями, правилами побудови зв'язного тексту, мовних закономірностей, які виходять за рамки одного речення, шляхом інтегрування знань із різних розділів сучасної української мови та поетапності процесу формування професійної готовності студентів до формування текстотворчих умінь молодших школярів.

За результатами аналізу чинних на момент дослідження навчальних планів і програм спеціальності 5.01010201 Початкова освіта, виявлено їхнє недостатнє спрямування на вивчення текстотворчих процесів і явищ сучасної теорії тексту.

З урахуванням даних кореляційного і факторного аналізів першочергово виокремлено завдання формування мотиваційного і когнітивного складників їхньої готовності, а також акцентування на лінгвістичній готовності майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії з учнями молодшого шкільного віку на уроках української мови.

Поетапність підготовки студентів спеціальності 5.01010201 Початкова освіта до формування текстотворчих умінь молодших школярів вбачаємо, передусім, у доповненні змісту дисципліни «Сучасна українська мова» питаннями особливостей текстотворення, практичних занять завданнями комунікативного спрямування. Для цього нами укладено навчально-

методичний комплекс завдань для підготовки майбутніх учителів початкових класів із сучасної української мови, який успішно апробовано в процесі педагогічного експерименту [198].

Як виявилось, такий підхід уможливив отримання позитивного ефекту в аспекті стимулювання зацікавлення студентів до використання здобутих знань, передусім, у період проходження педагогічної практики в школі першого ступеня. Випускники відчували труднощі в організації текстової діяльності молодших школярів, оскільки в прикладному аспекті не були сформовані найважливіші навички та вміння, пов'язані зі здійсненням успішної текстової діяльності: 1) здатність створювати тексти різних стилів і жанрів з урахуванням конкретних екстралінгвістичних факторів (сфери спілкування, ситуації, адресата, мети й завдань спілкування й т. ін.); 2) уміння адекватно сприймати текст, засвоюючи не тільки його поверхневий, але й глибинний зміст. Поза успішним освоєнням текстової діяльності неможливе ефективне спілкування особистості в цілому. Ступінь володіння текстовою діяльністю (уміння породжувати тексти й розуміти їх) є одним із головних показників загальної культури людини.

Це стає особливо важливим в умовах гуманітаризації сучасної освіти, коли формування і виховання особистості має здійснюватися «в риторичному дусі» (Ю. Рождественський), тобто кожна людина, зацікавлена в успішному спілкуванні та культурному зростанні, повинна бути філологом.

Це є виправданим у зв'язку з висуненням тексту в центр дослідницької уваги не тільки в лінгвістиці і літературознавстві, але й у методиці навчання української мови. Вивчення текстової діяльності, яка лежить в основі спілкування між людьми (Т. Дрідзе), стає пріоритетним у сфері гуманітарних наук і освіти в цілому.

Оскільки інформація про текст, його сприйняття і породження подається різнопланово в науковій і методичній літературі, а в шкільних підручниках неповно, фрагментарно, виникла необхідність у її доповненні й систематизації.

На думку Т. Дрідзе, текстова діяльність передбачає сприйняття, розуміння (інтерпретацію) і продукування текстів у широкому контексті комунікації з урахуванням того багажу знань про світ, яким володіє і той, хто сприймає, і той, хто породжує текст. Але практика доводить, що далеко не всі учні загальноосвітніх шкіл чітко й логічно можуть викладати свої думки, композиційно оформляти свої висловлювання, адекватно сприймати й аналізувати чужі висловлювання. Учні не можуть у повному обсязі висловити свої враження, не вміють словесно оформити образи й уявлення, які виникли в їхній свідомості, неадекватно інтерпретують сприйнятий текст, не розуміють деяких слів і виразів. Це означає, що характер сприйняття і смислової інтерпретації різноманітних текстів, що увійшли до сфери практичного досвіду індивіда, значно позначиться на всій діяльності, як його власної, так і на діяльності тих, з ким він буде спілкуватися надалі, зокрема майбутніх учнях [228].

Невміле поводження зі словом і мовна безвідповідальність, невміння слухати й чути, говорити і погоджуватися – усе це перешкоджає успішній соціальній адаптації учнів, розвитку повноцінної особистості та її здатності до саморозвитку. Щоб уникнути цього, потрібно якомога більше уваги приділяти організації текстової діяльності молодших школярів.

У зв'язку з об'єктивною потребою підготовки сучасного вчителя початкових класів до формування текстотворчих умінь молодших школярів пропонуємо кожне практичне заняття спрямовувати на формування текстотворчої компетентності майбутнього фахівця, збільшити кількість аудиторних годин на викладання дисципліни «Сучасна українська мова», адже обмежитися кількома парами з розділу «Текст» наприкінці опрацювання всього курсу не забезпечить формування основних текстознавчих понять у майбутніх фахівців.

Надзвичайно важливе значення в сенсі педагогічної прогностики має вирішення низки питань, пов'язаних із методикою підготовки майбутніх фахівців до формування текстотворчих умінь учнів молодшого шкільного

віку згідно з виокремленими напрямками: пропедевтична робота з підготовки до текстотворчої діяльності з учнями, вивчення позитивного педагогічного досвіду в цьому напрямі, ознайомлення з методикою формування текстотворчих умінь молодших школярів, упровадження здобутих знань в умовах педагогічної практики. Незважаючи на вдосконалення змісту викладання, поетапність, пропонуємо здійснювати шляхом нарощування використаних форм і методів роботи зі студентами в плані ознайомлення з методичним інструментарієм сучасної педагогічної діяльності в початковій школі – вирішення проблемних ситуацій, моделювання фрагментів уроків, ділові ігри, тренінги, інтерактивні форми педагогічної взаємодії, медіа-технології, мікровикладання та ін.

Методичну готовність майбутнього фахівця вбачаємо в опануванні технологіями цієї діяльності. Тому на 1) інформаційному етапі акцентування здійснювалося на усвідомленому розумінні системи знань про текст, осмисленні сучасних проблем початкової школи в галузі текстотворення та можливих шляхів їхнього вирішення; 2) репродуктивно-діяльнісний етап передбачав відтворення цих знань у типових ситуаціях текстотворчої діяльності, формування вмінь моделювання навчально-педагогічного процесу; 3) рефлексійно-творчий – виявлення креативності та професійної мобільності в презентації здобутих знань на основі творчо-вольової і смисло-творчої активності особистості. На завершальному етапі дослідження здійснювалось узагальнення теоретичних знань студентів про особливості текстотворчої діяльності учнів початкових класів і формування у них текстотворчих умінь. Для цього студенти попарно готували проекти, презентували інноваційну розробку, що впроваджується в школах, вивчали позитивний педагогічний досвід за пропонованим напрямом професійної діяльності, створювали мультимедійні сюжети тощо. Як засвідчує викладацька практика, саме глибинні зацікавлення проблемою мотивують студентів до пізнання педагогічних процесів і явищ, їхнього аналізу, прогнозування, виявлення креативності в підготовці до практичних занять.

Поетапність процесу підготовки до формування текстотворчих умінь молодших школярів, як засвідчили результати дослідження, передбачає також нарощування складності у способах і різновидах пошуково-дослідної роботи: від осмислення й обґрунтування бібліографічних джерел з проблеми дослідження, аналізу його основних елементів, вибору й застосування пропонованих методів – до написання повідомлень, реферування, анотування, наукових статей, курсових робіт, що передбачає апробацію розроблених теоретичних положень у практиці роботи початкової школи.

Посилення діяльнісного і комунікативного складників у системі теоретико-методичної готовності майбутніх фахівців початкової школи до формування в учнів текстотворчих умінь – важлива дидактична умова забезпечення ефективності професійної підготовки, що заслуговує масштабного впровадження в сучасних ВНЗ. Як засвідчили результати дослідження, світоглядний, емоційний і діяльнісний критерії слугують пріоритетними в цілісній системі професійної готовності майбутнього педагога (за даними кореляційного та факторного аналізу). Відповідно й систему роботи з професійної підготовки студентів до соціально-педагогічної діяльності, доцільно спрямовувати на забезпечення тісного зв'язку теоретичної підготовки з практичною, з формуванням у студентів низки лінгвометодичних і педагогічних умінь.

У цьому контексті акцентуємо спрямування дидактичного процесу на підготовку студентів до формування текстотворчих умінь в учнів як ефективного засобу підвищення професійної майстерності. З-поміж шляхів вирішення цього завдання виокремлюємо: стимулювання професійних інтересів майбутніх фахівців у процесі вивчення лінгвістичних, педагогічних дисциплін, аналіз тенденційних соціально-педагогічних явищ і нововведень; зустрічі студентів із кращими педагогами краю, екскурсії в міські (районні) методичні кабінети; участь у роботі методичних об'єднань учителів початкових класів під час процес проходження навчальної практики в школі; участь у роботі декади вчителів початкових класів; опрацювання наукової

літератури з проблеми організації текстотворчої діяльності молодших школярів; вивчення і презентування позитивного педагогічного досвіду з проблем навчання української мови, зокрема, вивчення розділу «Текст» у початкових класах, мотивування до вивчення освітніх інновацій, авторських навчальних програм тощо; забезпечення роботи мобільних консультативних груп для надання студентській молоді кваліфікованої методичної допомоги; участь у підготовці молодших школярів до мовно-літературного конкурсу імені Петра Яцика.

Цілісність як змістовна ознака особистості (поряд з унікальністю, відкритістю, саморозвитком, саморегуляцією й т. ін.) охоплює практично всі структурні й динамічні аспекти її життєдіяльності та інтегрує в собі біологічну, соціальну і духовну сутність. Тому готовність майбутнього вчителя до соціально-педагогічної діяльності вбачаємо в органічній єдності її складників: компонентів — когнітивного, мотиваційного, соціально-комунікативного, морально-естетичного та діяльнісно-технологічного, які в комплексі уможливають результативність відповідної діяльності.

Для забезпечення ефективності системи лінгводидактичної підготовки майбутніх учителів важливим є моделювання її як цілісної системи, тобто їй повинні бути притаманні відповідні властивості. Головними такими інтегративними властивостями, зауважують С. Глазачев та В. Ільїн, є функціональні (здійснення професійного розвитку особистості відповідно до вимог суспільства), структурні (моделювання процесу лінгводидактичної підготовки з дієвістю всіх його функцій) та єдності компонентів цілого щодо впливу на особистість, їхню неподільність у поєднанні з автономністю в межах цієї цілісності [132, с. 82].

Реалізація лінгводидактичної підготовки як цілісної системи охоплює такі складники: мета, завдання, зміст, засоби педагогічної комунікації (форми, методи, технології тощо), наповнення яких зумовлене здатністю студентів до організації текстотворчої діяльності дітей молодшого шкільного віку. Ключовою структурною характеристикою системи лінгводидактичної



підготовки майбутнього вчителя до формування текстотворчих умінь молодших школярів є взаємозв'язок між цілепокладанням, засобами та результатом. Для вдосконалення системи цієї підготовки відповідно до нових суспільних вимог, зокрема потреб шкільної практики, актуальним є добір соціально-педагогічних засобів, адекватних новим завданням.

Перспективним у лінгводидактичній підготовці студентів вважаємо використання технології контекстного навчання, яка ґрунтується на органічному синтезі репродуктивних й активних методів навчання. Рольова організація моделі майбутньої текстотворчої діяльності дітей молодшого шкільного віку – це відтворення соціальної моделі вчителя початкових класів у проблемних ситуаціях (ділові ігри, дискусії, педагогічні задачі, моделювання професійних ролей тощо). Системне використання в педагогічному процесі ВНЗ професійного контексту (за А. Вербицьким) [99] забезпечує поетапне наближення майбутніх фахівців до соціально-педагогічних реалій початкової школи.

Перспективи подальшого впровадження результатів дослідження в підготовку студентів до формування текстотворчих умінь у початковій школі розглядаємо також у формуванні текстотворчих умінь учнів у процесі роботи над виражальними засобами текстів різних стилів мовлення; створення єдиної системи формування вмінь текстотворення та текстосприйняття у взаємозв'язку, починаючи з початкових класів до випускника коледжу; вивчення комплексу питань, пов'язаних з оновленням знань про текст у шкільних підручниках з позицій взаємозв'язаного навчання; подальше розроблення проблеми формування текстотворчих умінь на міжпредметному рівні.

Ефективність експерименту, за Ю. Бабанським, значною мірою залежить від організації «безперервного циркулювання інформації» між суб'єктом та об'єктом педагогічної взаємодії. Учений виступав проти односторонності педагогічних рекомендацій, у яких обмежуються, зазвичай, повідомленням фактів і результатів їхнього застосування, акцентуючи на потребі виявлення в процесі дослідження можливих труднощів, несподіваних

явищ, непрямолінійних змін об'єкта дослідження під впливом системи заходів тощо [19, с. 494].

Виходячи з цього, у результаті проведення формувального етапу експерименту лише частково було підтверджено гіпотезу про те, що рівень професійної готовності майбутніх учителів початкових класів до організації текстотвірчої діяльності учнів буде значно вищим за умови моделювання в педагогічному виші позитивного педагогічного середовища. Труднощі в його створенні вбачаємо, по-перше, у перевантаженні студентів навчальною інформацією, що підлягає засвоєнню, та участю окремої категорії респондентів (зазвичай, соціально активної) у роботі наукових товариств, залучення до роботи з молодшими школярами під час пасивної педагогічної практики на рівні спілкування, обговорення.

По-друге, таку тенденцію пояснюємо й тим, що сучасна інформатизація освіти сприяє багатоплановому формуванню студента, який часто не відчуває потреби в систематичній пошуково-дослідній роботі, підтримці зв'язку з учнями, учителями з метою «вростання» у майбутню професійну діяльність. По-третє, у структурі вищої педагогічної освіти педагогічний коледж виконує адаптаційну функцію, що полягає в орієнтації студентів на цінності професії педагога, на конструктивне подолання складних ситуацій у майбутній фаховій діяльності й у формуванні готовності до розв'язання її практичних завдань, бо саме в ході навчання відбувається поєднання на практиці вимог професії до особистості студента і його сформованих можливостей. Від цього залежить зміцнення професійної мотивації, подальший професійний та особистісний розвиток майбутнього педагога. По-четверте, зменшення кількості годин на аудиторну роботу впливає на якість теоретичної підготовки. Що проявляється в глибині знань з теорії тексту, методики вивчення розділу «Текст».

Подальші перспективи вдосконалення системи лінгводидактичної підготовки майбутнього вчителя до формування текстотвірчих умінь школярів пов'язані із суспільними тенденціями загального і часткового

характеру: 1) зорієнтованості становлення вищої педагогічної освіти постіндустріального суспільства не стільки на ринок чи соціальне замовлення, скільки на соціокультуру, що розглядається на тлі гуманізації свідомості й практики, де мовленнєву практику в освітньому середовищі слід розглядати як складник соціальної комунікації, тобто сукупність прийомів та засобів передачі інформації представниками певної культури або субкультури; 2) пошуку нової парадигмальної стратегії проектування цілісного професійного простору освіти, спрямованого на формування особистості майбутнього вчителя, здатного до інноваційного сприйняття та перетворення педагогічної дійсності, вирішення соціальних завдань у руслі гуманістичних концепцій, подолання міжетнічних конфліктів у мікросоціумі, оперуванні способами аналітико-рефлексійної, конструктивно-прогностичної, організаційної, мовленнєво-інформаційної діяльності тощо.

У проекті Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років наголошується на якості надання освітніх послуг, упровадженні нових форм організації професійної діяльності, що ґрунтуються на прогнозуванні й швидкому реагуванні на виклики суспільства. Більше того, з переходом на чотирирічну початкову школу істотно підвищився попит на кваліфікованого вчителя, здатного впроваджувати інноваційні засоби і технології навчання в роботі з учнями. У цьому напрямі пропонується впровадження в практику професійної підготовки студентів спеціальності 5.01010201 Початкова освіта комплексу технологій, які відносимо до текстотворчих (комунікативно-діяльнісна, розвитку творчої особистості, інформаційно-комунікаційних, проектної діяльності тощо). Це уможливить збагачення професійної компетентності майбутнього фахівця щодо використання нових підходів до організації навчання української мови в початковій школі та конкурентоспроможного на європейському і світових ринках праці.

Українським є впровадження технології формування у молодших школярів текстотворчої діяльності в систему перепідготовки вчителів

початкових класів. Як зазначає Н. Бібік, вищою освітою, або первинною, не вичерпуються освітні проблеми спеціаліста. Ситуація така, що ще вчора здобуті знання сьогодні застарівають і втрачають свою функціональність. Тому ключовим у виробленні стратегії змін у професійній підготовці і вдосконаленні вчителя початкових класів має стати узгодження методологічного, змістового, процесуального складників, що забезпечить неперервність освіти, взаємоузгодженість її ланок і несуперечливу взаємодію. Важливо, щоб цей процес був мобільним і гнучким [44].

До пріоритетних напрямів модернізації системи післядипломної педагогічної освіти вчителів початкових класів О. Нікулочкіна відносить оновлення її змісту; розвиток і збереження єдності освітнього простору України, неперервність освітнього процесу як комплексу соціально-педагогічних перетворень, інструментом якого є компетентністний підхід до навчання, розвитку і виховання всіх його учасників; застосування нових інформаційних технологій, а також сучасних форм і методів навчання [44, С. 407–410].

Як зазначає С. Ніколаєнко, післядипломна педагогічна освіта «є пріоритетною галуззю, постійно діючою ланкою в національній системі безперервної освіти, яка має забезпечити фахове удосконалення спеціалістів, індивідуальне самостійне навчання людини незалежно від віку» [442].

І. Якухно відзначає, що «...у період глобалізації ринків праці та освітніх послуг істотними організаційно-педагогічними умовами розвитку системи післядипломної педагогічної освіти є неперервність, компетентністний підхід, особистісна зорієнтованість у підвищенні кваліфікації педагогічних кадрів» [704, с. 10].

Персонологічний підхід до післядипломної освіти дає можливість звертатися безпосередньо до Я-концепції педагога, спираючись не лише на її індивідуально-психологічні характеристики, але і соціально-етичний, духовно-культурний зміст. Сучасна модель підвищення кваліфікації, орієнтує на ствердження неперервної педагогічної освіти в просторі особистості, затребуваною стає суб'єктна і суб'єктивна позиція вчителя. Одним із засобів

реалізації такого підходу є багатоваріативний зміст курсової підготовки (інваріантна частина навчального плану і варіативні спецкурси, індивідуальні програми самоосвіти, система індивідуальних і групових консультацій і ін.) і надання свободи в його виборі [523, с. 132].

Ми погоджуємося із такою думкою і, у якості методологічних основ побудови процесу впровадження технології формування у молодших школярів текстотворчих умінь у післядипломній освіті, обрано компетентнісний, особистісно орієнтований і діяльнісний підходи.

Аналіз сучасного стану післядипломної педагогічної освіти виявляє такі суперечності між: вимогами інформаційно-технологічного суспільства і повною або частковою непідготовленістю педагогів до професійної діяльності в нових умовах; швидко зростаючим обсягом науково-практичної, методичної інформації в педагогічній сфері й можливостями її засвоєння і застосування; рівнем педагогічної освіти й новими постійно зростаючими вимогами до професійної діяльності.

Отже, актуалізується питання підвищення якості педагогічної освіти, удосконалення організації навчального процесу під час післядипломної педагогічної освіти (ППО), створення умов у системі післядипломної педагогічної освіти для розвитку компетентностей учителя початкових класів і текстотворчої зокрема на засадах компетентнісного підходу, діяльнісного та саморозвитку педагога.

Відповідно до цього, функції післядипломної педагогічної освіти в напрямі підвищення рівня підготовки вчителів початкових класів до формування текстотворчих умінь дітей молодшого шкільного віку доцільно згрупувати за трьома критеріями: 1) програмно-цільові (компенсаторна, відтворювальна, коригувальна, прогностична); 2) процесуально-технологічні (діагностична, моделювальна, організаційна, координаційна, контрольна-інформаційна); 3) соціально-психологічні (орієнтаційна, мотиваційна, маркетингова, стимулювальна, розвитку творчої активності).

Під засобом розвитку текстотворчої компетентності вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти розуміємо штучно створені матеріальні об'єкти, а саме: підручники і навчальні посібники з розвитку текстотворчої компетентності; освітня програма підвищення кваліфікації за цим напрямом; інформаційно-освітнє середовище; друковані джерела з різних аспектів формування текстотворчих умінь в учнів у професійній діяльності вчителя початкових класів; ілюстровані матеріали; рекомендації з підготовки, проведення та аналізу самостійної роботи тощо.

Підвищення професійної кваліфікації вчителя початкових класів відбувається не тільки у закладах післядипломної педагогічної освіти, але й у системі методичної роботи загальноосвітньої школи. На думку І. Титаренко, в умовах сучасних динамічних змін у суспільстві та модернізації системи освіти особливого значення набуває підвищення кваліфікації вчителів безпосередньо в школі, що дає можливість: оперативно аналізувати зміни в якості знань, сформованості вмінь, навичок учнів та вносити корективи в освітній процес; поєднувати зміст і характер методичної роботи з результатами реального навчально-виховного процесу; долати вчителіві утруднення і проблеми, які виникають у процесі професійної діяльності; своєчасно отримувати інформацію щодо нових досягнень педагогічної науки і практики [628, с. 22].

Під час формувального етапу експерименту ми проводили постійно діючі семінари-практикуми для вчителів початкової школи з питань формування в учнів текстотворчих умінь, зокрема, для вчителів Прилуцького району Чернігівської області, Пирятинського району Полтавської області, учителів початкових класів м. Прилуки, м. Коростишів, м. Лебедин. Матеріали цих зустрічей висвітлювалися на сайтах педагогічних коледжів.

Позитивний ефект від запропонованої системи розвитку текстотворчої, методичної компетентності педагогів полягає в можливості індивідуального підходу щодо підвищення кваліфікації, зважаючи на різний рівень

підготовленості вчителів. 89% вчителів, які пройшли навчання, оцінили позитивно процес перепідготовки з цієї проблеми.

Отже, процес розвитку особистості, зокрема текстотворчої компетентності, у системі післядипломної освіти спрямований на самовдосконалення професійної майстерності, а специфіка цього процесу полягає в тому, що педагог усвідомлює цінності професії, особливості предмета та об'єкта лінгводидактичної діяльності, мету і завдання.

Запропонована система розвитку текстотворчої компетентності забезпечує оперативне реагування та внесення коректив у зміст навчання, а її істотною особливістю є спрямованість на взаємозв'язок курсової підготовки та супроводу методичної підтримки вчителя початкових класів з питань підготовки до формування текстотворчих умінь дітей молодшого шкільного віку. Ми розробили інформаційно-методичні матеріали для підвищення кваліфікації вчителів початкових класів у галузі текстотворчої діяльності молодших школярів, модель яких охоплює три етапи:

Перший етап (очний) – організаційно-установчий. Основні завдання етапу: ознайомлення слухачів із сучасними дослідженнями і новітніми досягненнями в галузі текстотворчої діяльності дітей молодшого шкільного віку.

Другий етап (дистанційний) – керована самостійна робота. Основні завдання етапу: організація та здійснення керованої і контрольованої самостійної роботи слухачів, проведення інтерактивних занять, написання випускної роботи, виконання індивідуальних завдань.

Третій етап (очний) – заліковий. Основні завдання етапу: систематизація знань і вмінь слухачів, захист-презентація випускної роботи, атестація успішності навчання.

Пропонуємо орієнтовні завдання для самостійної роботи:

1. Розробити 20 завдань/запитань для формування текстотворчих умінь дітей молодшого шкільного віку (розділ, тема) на засадах комунікативно-діяльнісного підходу.

2. Скласти конспект уроку з української мови з розділу «Текст» (2 клас) у контексті реалізації основних засад компетентісно орієнтованого навчання.
3. Підготувати презентації до вивчення основних типів тексту (опис, розповідь, міркування) учнями-молодшого шкільного віку.
4. Розробити комунікативні завдання для уроків української мови (20 завдань).
5. Створити «банк» кейс-завдань для формування текстотворчих умінь дітей молодшого шкільного віку (20 завдань).
6. Розробити інтелект-карту на рівні учнів початкової школи (квазікарту) до розділу «Текст».

Отже, формування і підтримка на належному рівні фахової компетентності педагогів шляхом створення умов для їхнього неперервного професійного розвитку, посилення практичної та професійно орієнтованої спрямованості навчання і зміцнення ролі самоосвіти й науково-методичної роботи на всіх рівнях. Також сучасні реалії соціального розвитку вимагають реалізації ідей комунікативного, діяльнісного навчання української мови. Центральна роль в усіх цих змінах має належати вчителів початкових класів, що актуалізує питання підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів для початкової школи.

### **Висновки до п'ятого розділу**

Узагальнення поданого у розділі матеріалу дає підстави до таких висновків:

1. Сучасні дослідження проблеми підготовки вчителя до формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів орієнтовані на посилення фундаментальної філологічної, дидактичної та методичної освіти, наближення навчального процесу ВНЗ до творчої професійної діяльності, формування особистості педагога з такими якостями, які відповідали б



вимогам суспільства та забезпечували студентам успішність у їхній майбутній педагогічній діяльності.

2. Формувальний етап експерименту засвідчив, що необхідною є і режисура загальноприйнятих форм навчальної діяльності: лекцій, практичних та лабораторних занять, семінарів тощо. За умови використання новітніх підходів майбутні вчителі не лише слухають лекцію, розповідь викладача, а й співпрацюють з ним у діалозі, висловлюють свої думки, діляться інформацією. Завдання педагога – пропонувати свій погляд із позиції наукового знання і розвивати критичне мислення у студентів, комунікативну культуру, а не змушувати схилитися до своєї думки. Це означає навчати здатності самостійно аналізувати інформацію, навчати бачити помилки або логічні порушення у твердженнях партнерів; аргументувати свої думки, змінювати їх, якщо вони неправильні, прагнути пошуку оптимальних рішень тощо. Найбільш доцільними й ефективними для підготовки майбутнього вчителя до формування в учнів текстотворчих умінь, як показало проведене дослідження, є такі сучасні інформаційні форми ділового спрямування: проблемні лекції, лекції-діалоги, лекції-дискусії, лекції-бесіди, лекції-консультації, лекції-прес-конференції, лекції з мультимедійною підтримкою, семінар-полілог, семінар-пошук, практичне заняття-ділова гра, дискусії-міркування, практичні заняття з елементами «мозкового штурму», з елементами інтерв'ю. Активізують лекцію зустрічі з кращими вчителями, демонстрація відеофрагментів, фото з пласту інновацій, анотований показ нових посібників щодо впровадження інноваційних лінгводидактичних комунікативних технологій. Підвищенню лінгвометодичної компетентності сприяють тренінги, ділові й рольові ігри, комунікативні вправи, які застосовуються на практичних заняттях. Зазначені діалогові форми передбачають безпосередній контакт викладача з аудиторією, розгляд-аналіз, захист та вирішення студентських гіпотез, які сприяють оволодінню комунікативними знаннями і формуванню в майбутнього педагога початкової школи свого бачення проблеми

впровадження навчальних технологій, спрямованих на підготовку до формування текстотворчих умінь молодших школярів, виникненню нестандартного, креативного мислення, пошуку нового.

3. З метою опанування студентами лінгводидактичних умінь у процесі засвоєння курсу «Методика навчання української мови» нами використовуються такі інноваційні форми практичної діяльності: педагогічний тренінг, що передбачає відпрацювання текстотворчих умінь із застосуванням різних навчальних технологій у роботі з молодшими школярами; моделювання, спрямоване на формування комунікативно компетентної особистості засобами мікрОВикладання (фрагментів уроків української мови) як реалізацію використання сучасних освітніх технологій; ділова та рольова гра як інтерактивна технологія, що забезпечує формування досліджуваної якості майбутнього вчителя молодших школярів; проектна технологія – робота в малих групах, яка організовується для розв’язання складних проблем, що потребують колективного обговорення і застосовуються з метою формування умінь і навичок діалогового спілкування, співробітництва, співтворчості; кейс-ситуації як педагогічний інструмент, що допомагає студентам глибше зрозуміти тему, розвинути уявлення; отримати ґрунт для перевірки теорії, дослідження ідей, виявлення закономірностей, взаємозв’язків, формулювання гіпотез; пробудити інтерес, зацікавити, активізувати мислення та дискусію; отримати додаткову інформацію, поглибити знання; переконатися в поглядах; розвинути і застосувати аналітичне та стратегічне мислення, уміння вирішувати проблеми і робити раціональні висновки, розвинути комунікаційні навички; поєднати теоретичні знання з реаліями життя, перетворити абстрактні знання в цінності та вміння студента; створення тематичного портфоліо (самостійне та колективне), яке передбачає проектування майбутніми вчителями вмісту відповідного складника портфоліо, обговорення з колегами розроблених навчально-методичних матеріалів та оцінювання й самооцінювання навчальної діяльності щодо створення ними окремих складників

і в цілому порт фолію.

Матеріали, що ввійшли до розділу, опубліковані автором у наукових працях [179], [180], [181], [188], [190], [195], [196]. [197], [203], [204], [205].

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення і практичне розв'язання проблеми підготовки студентів педагогічного коледжу до формування текстотворчої компетентності та обґрунтовано теоретико-методичні засади лінгводидактичної системи підготовки студентів педагогічного коледжу до формування в молодших школярів текстотворчих умінь. Результати проведеного дослідження засвідчили розв'язання поставлених завдань і дали підстави для таких висновків:

1. У процесі науково-теоретичного аналізу філософських праць, психологічних, лінгвістичних, психолінгвістичних, психолого-педагогічних, дидактичних і лінгводидактичних досліджень українських і зарубіжних учених (Аристотель, І. Кант, В. фон Гумбольдт, Ф. Шлейєрмахер, М. де Унамун, М. Гайдеггер, М. Бахтін, М. Каган, О. Пономарьова, В. Андрущенко, С. Гончаренко, І. Зязюн, М. Фіцула, В. Ягупов, М. Бахтін, А. Коваль, Г. Чайка та ін.) з'ясовано пріоритетні позиції в обґрунтуванні *принципів формування у студентів педагогічного коледжу текстотворчої компетентності* як вихідних положень лінгводидактичної системи підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування в молодших школярів текстотворчих умінь, зокрема загальнодидактичних і специфічних: гуманізації, гуманітаризації, науковості, доступності й посильності, індивідуалізації навчання, неперервності, активізації міжпредметних (міждисциплінарних) зв'язків (інтегративності), наступності і перспективності, практичної спрямованості, наочності тощо.

Аналіз спеціальної літератури, вивчення педагогічного досвіду дали можливість виокремити: *пріоритетні підходи* до підготовки майбутніх учителів до організації текстотворчої діяльності молодших школярів, зокрема, особистісно зорієнтований, компетентнісний, контекстний, когнітивно-комунікативний, діяльнісний, текстоцентричний, проблемний; *основні форми організації навчання* сучасної української мови, методики навчання

української мови у педагогічному коледжі: лекції різних типів, практичні, семінарські, лабораторні заняття та самостійну роботу; *методи*: а) традиційні – розповідь, бесіда, спостереження над мовою, метод вправ, робота з навчальними та довідковими виданнями; б) інноваційні – кейс-метод, метод проектів, метод портфоліо, дидактичні ігри та ін.; *засоби*: навчально-методичні видання як на паперових носіях, так і електронні, мультимедійні, тексти різної жанрово-стильової належності.

2. Вивчення філософської, психологічної і педагогічної літератури дало змогу з'ясувати, що формування в молодших школярів текстотворчих умінь ґрунтується на розумінні мови як засобу пізнання й відтворення картини світу в свідомості людини, взаємозалежності і взаємозумовленості актуалізованих знань учня й учителя; лінгводидактичному положенні про те, що текст є комунікативною одиницею навчання, а освітній процес відбувається в умовах безпосереднього мовленнєвого спілкування шляхом обміну текстами в усній або писемній формах. Робота з текстом сприяє формуванню логічних і лінгвістичних умінь, що характеризуються розвитком мислення і чуттям мови (уміння виділяти істотні і неістотні ознаки предмета; групувати ознаки, явища і факти; виділяти основну інформацію у змісті тексту; формулювати висновки зі спостережень; узагальнювати факти, бачити ключові слова тексту і т. ін.). Формування багатьох комунікативних, логічних, мовленнєвих умінь молодших школярів відбувається у процесі роботи з текстом, що є основою для відбору дидактичного матеріалу, за допомогою якого учні засвоюють відповідні знання. Текстотворча діяльність є складним і багатофункційним процесом, який передбачає ефективну роботу з формування в учнів текстотворчих умінь, з урахуванням низки психологічних чинників, зокрема діяльності, мотивації, інтересу, потреби, рефлексії.

3. У дисертації з'ясовано сутність базових понять дослідження, встановлено, що зміст поняття «текстова діяльність» є ширшим, складнішим, ніж зміст поняття «текстотворча діяльність», що є сегментом

текстової. Виявлено неоднозначність наукових поглядів у тлумаченні змісту понять. У роботі *текстотворчу діяльність* учнів / студентів визначено як процес, організований учителем / викладачем чи самоорганізований, створення змістових комунікативних одиниць (від окремого речення до цілого тексту), граматична і композиційна структура яких умотивована стилем, типом, жанром. *Текстотворчу компетентність* розглянуто як набуті у процесі навчання знання, уміння, навички, досвід текстотворчої діяльності – первинної (відтворення готових текстів, створення власних і редагування їх) і вторинної (сприймання, інтерпретування, розуміння текстів), а також досвід емоційно-ціннісного ставлення до процесу і результату текстотворення. Текстотворча компетентність охоплює комплекс знань про текст як форму комунікації, а також сукупність інтегрованих лінгвальних і позалінгвальних знань, комунікативних умінь і навичок особистості, необхідних для текстотворчої діяльності. *Лінгводидактичну систему підготовки студентів педагогічного коледжу* потлумачено як складну, відкриту динамічну структуру, що охоплює мету, завдання, зміст, організаційні форми, методи, прийоми і засоби, орієнтовані на підготовку майбутнього вчителя для забезпечення міжособистісної взаємодії в подальшій професійній діяльності. До специфічних ознак лінгводидактичної системи підготовки студентів педагогічного коледжу, зокрема до формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів, віднесено: науково обґрунтоване планування процесу навчання сучасної української мови, методики навчання української мови; синтез теоретичної і практичної підготовки майбутнього фахівця; інтенсивність опанування навчального матеріалу; максимальну активність і достатню самостійність навчання; поєднання індивідуальної, групової і колективної форм роботи; ефективне застосування в освітньому процесі інноваційних технологій і засобів навчання.

4. Аналіз змісту навчально-методичного забезпечення підготовки студентів педагогічного коледжу до формування текстотворчих умінь в учнів

початкових класів («Сучасна українська мова», «Українська мова за професійним спрямуванням», «Дитяча література з практикумом із виразного читання») засвідчив належний рівень розробленості теоретичного складника, репрезентованого системним і ґрунтовним викладом мовної і мовленнєвознавчої теорії, ілюструванням мовних явищ, правил, достатньою кількістю прикладів; акцентуванням уваги на особливостях побудови текстів різних типів і жанрів, водночас виявлено недостатній рівень розробленості обраної для дослідження проблеми, а також значний невикористаний потенціал для підвищення якості навчання. Аналіз підручників і посібників з методики навчання української мови, зокрема теоретичного матеріалу, присвяченого методиці вивчення розділу «Текст», виявив недостатній ресурс для реалізації комунікативного спрямування в опрацюванні початкового курсу української мови, формування у молодших школярів текстотворчих умінь, що зумовило необхідність значного оновлення навчально-методичного супроводу з методики навчання української мови в початкових класах як засобу формування в учнів умінь створювати тексти різних типів, передбачених програмою, та вдосконалення лінгводидактичної системи підготовки студентів педагогічного коледжу з проблеми текстотворення.

5. У дисертації розроблено модель формування текстотворчої компетентності у студентів педагогічного коледжу, яка ґрунтується на здобутках філософії освіти, лінгвістики, психолінгвістики і лінгводидактики. Теоретичним підґрунтям моделі визначено компетентнісний, особистісно орієнтований, діяльнісний підходи; принципи системності, послідовності, наочності, зв'язку теорії з практикою, пріоритетності гуманістичних цінностей, демократичності, індивідуалізації. Структурним складником моделі стали педагогічні умови, що сприяють ефективному формуванню текстотворчих умінь у студентів педагогічного коледжу: створення розвивального інформаційного мовно-мовленнєвого середовища; індивідуалізація навчальної діяльності студентів, забезпечення міждисциплінарних зв'язків між лінгвістичними і психолого-педагогічними дисциплінами; формування у студентів потреби в постійній самоосвіті.

6. Для з'ясування рівнів сформованості текстотворчої компетентності студентів педагогічного коледжу було визначено критерії (*мотиваційно-орієнтувальний, операційно-діяльнісний, креативно-діяльнісний*). Критерії репрезентовано цілісною системою відповідних показників, які відтворюють певну властивість досліджуваного об'єкта – рівні готовності студентів педагогічних коледжів формувати текстотворчі вміння молодших школярів: *високий, достатній, середній, елементарний*. Розроблені на основі чинної програми з української мови для учнів початкових класів критерії (*текстознавчий, когнітивно-інтерпретаційний, текстологічний, текстопродуктивний*) та показники вимірювання навчальних досягнень учнів забезпечили об'єктивність оцінювання досягнень молодших школярів на всіх етапах педагогічного експерименту та якісний моніторинг його перебігу. Відповідно до означених компонентів вимірювання було виокремлено чотири рівні навчальних досягнень учнів – *високий, достатній, середній та елементарний*.

7. Результати констатувальних зрізів переконливо засвідчили необхідність розроблення лінгводидактичної системи підготовки студентів педагогічного коледжу до формування в молодших школярів текстотворчих умінь. Експеримент підтвердив доцільність організації навчання текстотворення у функційно-системному і мовленнєво-прагматичному аспектах на засадах синтезу підходів, передусім комунікативного і текстоцентричного, що передбачає різноаспектну текстотворчу діяльність школярів, розроблення системи вправ, спрямованої на розвиток комунікативних якостей їхнього мовлення, до якої належали: конструктивні, комплексні комунікативно спрямовані, власне творчі, зміст яких відповідає логіці навчально-пізнавальної діяльності, урахує лінгвістичну специфіку навчального матеріалу, інтенсифікує процес розвитку мисленнєво-мовленнєвих творчих умінь. Результати експериментального навчання підтвердили гіпотезу, довели ефективність упровадженої лінгводидактичної системи підготовки студентів педагогічного коледжу до формування в молодших школярів текстотворчих умінь.



Ефективність запропонованої лінгводидактичної системи підготовки студентів педагогічного коледжу до формування у молодших школярів текстотворчих умінь підтверджено позитивною динамікою здобутих результатів. У більшості студентів експериментальних груп істотно підвищився загальний рівень сформованості текстотворчої компетентності студентів як показник їхньої підготовки до формування текстотворчих умінь учнів молодшого шкільного віку: високий рівень – на 8,4%, достатній – на 9,3%, середній – на 11,4%, елементарний – на 6,3%. Рівень текстотворчої компетентності студентів експериментальних груп виявився пересічно вищим порівняно з відповідним рівнем студентів контрольних груп. Зіставлення даних у результаті контрольного етапу експерименту виявило істотні зміни: критичне значення критерію узгодженості К. Пірсона:  $\chi^2_{\text{критич.}} = 7,81$ . Відповідно, виконується нерівність  $\chi^2_{\text{спост.}} > \chi^2_{\text{критич.}}$ . (10,66 > 7,81 для орієнтаційно-репродуктивного рівня, 11,08 > 7,81 для понятійно-аналітичного рівня та 10,63 > 7,81 для продуктивно-синтетичного рівня). Таким чином можна стверджувати, що має місце позитивний вплив упровадженої методики.

Доведено, що запропонована лінгводидактична система підготовки студентів педагогічного коледжу до формування у молодших школярів текстотворчих умінь є раціональною і перспективною, стимулює студентів до самовдосконалення, самоорганізації, лінгвокреативності.

Проведене дослідження не претендує на всебічне розкриття означеної проблеми та її вичерпне розв'язання. Подальшого розвитку набуває теорія і методика реалізації текстоцентричного підходу до навчання української мови майбутніх учителів початкових класів, розроблення навчально-методичного супроводу освітнього процесу у педагогічних навчальних закладах на засадах інтегрування мовознавчих і лінгводидактичних дисциплін на компетентісній основі.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдалина Л. В. Психолого-акмеологическая модель развития профессионализма педагога : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.13 / Л. В. Абдалина; Тамбовский гос. ун-т им. Г. Р. Державина. – Тамбов, 2008. – 54 с.
2. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования : для педаг. спец. вузов. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Просвещение, 1990. – 144 с.
3. Акишина А. А. Русский речевой этикет : пособ. для студентов-иностранцев / А. А. Акишина, Н. И. Формановская. – Москва : Русский язык, 1975. – 183 с.
4. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи. Курс лекцій: Модульне навчання : навч. пос. / А. М. Алексюк. – Київ : ІСДО, 1993. – 220 с.
5. Амонашвили Ш. А. В школу – с шести лет / Ш. А. Амонашвили // Педагогический поиск / сост. И. Н. Баженова. – [3-е изд.]. – Москва : Педагогика, 1990. – С. 9–58.
6. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды : в 2-х т. / Б. Г. Ананьев. – Москва : Педагогика, 1980. – Т. 1. – 230 с.
7. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды : в 2-х т. / Б. Г. Ананьев ; под ред. А. А. Бодалева и др. – Москва : Педагогика, 1980. – Т. 2. – 288 с.
8. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания: избранные психологические труды / Б. Г. Ананьев ; под ред. А. А. Бодалева. – Москва, 1996. – 384 с. – (Академия педагогических и социальных наук; Московский психолого-социальный институт).
9. Андрієць О. М. Методика опрацювання науково-навчальних текстів у старших класах з поглибленим вивченням української мови: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О. М. Андрієць; Херсонський державний університет. – Херсон, 2007. – 22 с.
10. Антонова Л. Г. Типология текстов / Л. Г. Антонова // Педагогическое речеведение : словарь-справочник / под ред. Т. А. Ладыженской,

А. К. Михальской ; сост. А. А. Князьков. – [Изд. 2-е, испр. и доп.]. – Москва : Флинта, Наука, 1998. – С. 252.

11. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С. И. Архангельский. – Москва : Высш. шк., 1980. – 368 с.

12. Асмолов А. Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа / А. Г. Асмолов. – Москва : Смысл, ИЦ «Академия», 2008. – 416 с.

13. Атаманчук Г. В. Управление в жизнедеятельности людей: (Очерки проблемы) / Г. В. Атаманчук. – Москва : Изд-во РАГС, 2008. – 397 с.

14. Атанов Г. А. Обучение и искусственный интеллект, или Основы современной дидактики высшей школы : учеб. для студ. вузов / Г. А. Атанов, И. Н. Пустынникова. – Донецк : ДОУ, 2002. – 504 с.

15. Афанасьев В. Г. Человек в управлении обществом / В. Г. Афанасьев. – Москва : Политиздат, 1977. – 382 с.

16. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – Москва : Сов. энциклопедия, 1969. – 608 с.

17. Ахутина Т. В. Теория речевого общения в трудах / Т. В. Ахутина. – Москва : Наука, 1986. – 132 с.

18. Бабанский Ю. К. Педагогика / Ю. К. Бабанский. – Москва : Просвещение, 1988. – 478 с.

19. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований // Избранные педагогические труды / Ю. К. Бабанский. – Москва : Педагогика, 1989. – С. 436–546.

20. Бадер В. І Взаємозв'язок у розвитку усного і писемного мовлення молодших школярів 2004 года : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / В. І. Бадер ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2004. – 36 с.

21. Бадер В. І. Розвиток зв'язного мовлення школярів : навч. посіб. – Київ : ІЗМН, 1997. – 92 с.

22. Бакум З. П. Система завдань і вправ для формування мовної особистості на профільному рівні навчання фонетики / З. П. Бакум // Філологічні студії. Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету. – 2010. – Вип. 4. – С. 141–150.

23. Балаклицький М. А. Есе як художньо-публіцистичний жанр. [Електронний ресурс] / М. А. Балаклицький. – Режим доступу : [http://www-philology.univer.kharkov.ua/katedras/prof\\_sites/balaklitsky/balaklitskij\\_metod.pdf](http://www-philology.univer.kharkov.ua/katedras/prof_sites/balaklitsky/balaklitskij_metod.pdf) – Назва з екрану.

24. Балл Г. О. Раціогуманізм як форма гуманізму відповідна викликам сучасності [Текст] / Г. О. Балл // Професійна освіта: педагогіка і психологія: польсько-український щорічник / за ред. Т. Левовицького, І. Зязюна, І. Вільш, Н. Ничкало. – Ченстохова ; Київ, 2012. – Випуск XIV. – С. 93–108.

25. Балыхина Т. М. Содержание и структура профессиональной компетенции филолога. Методологические проблемы обучения русскому языку : дис. ... доктора пед. наук: спец. : 13.00.02. / Т. М. Балыхина. – Москва, 2000. – 386 с.

26. Барбіна Є. С. Формування педагогічної майстерності в системі безперервної педагогічної освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец 13.00.04 / Є. С. Барбіна. – Київ, 1998. – 36 с.

27. Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика / Р. Барт. – Москва : Прогресс, 1989. – 616 с.

28. Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика / Р. Барт. – Москва : Прогресс, 1989. – 616 с.

29. Батишев С. Я. Производственная педагогика / С. Я. Батышев. – Москва : Машиностроение, 1984 – 672 с.

30. Бахтин М. М. Проблемы текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках. Опыт философского анализа / М. М. Бахтин // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста : антология / под ред. В. П. Нерознака. – Москва : Academia, 1997. – 320 с.

31. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник / Ф. С. Бацевич. – Київ : Академія, 2004. – 344 с.

32. Белухин Д. А. Личностно ориентированная педагогика / Д. А. Белухин. – Москва : Москов. псих.-соц. ин-т, 2005. – 448 с.
33. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б. В. Беляев. – Москва : Просвещение, 1965. – 227 с.
34. Белянин В. П. Психолінгвістика. Учебник. 2-е изд. / В. П. Белянин – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2004. – 232 с.
35. Берека В. Є. Теоретико-методичні основи фахової підготовки магістрів з менеджменту освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / В. Є. Берека; Ін-т пед. освіти та освіти дорослих. – Київ, 2008. – 42 с.
36. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. – Москва : Изд-во ин-та проф. образования МО России, 1996. – 336 с.
37. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – Москва : Педагогика, 1989. – 190 с.
38. Беспалько В. П. Теория учебника: Дидактический аспект / В. П. Беспалько. – Москва : Педагогика, 1988. – 161 с.
39. Бех І. Д. Концепція виховання особистості / І. Д. Бех // Рідна школа. – 1991. – № 5. – С. 40-47.
40. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. / І. Д. Бех. – Київ : ІЗМН, 1998. – 204 с.
41. Биков В. Ю. Неперервна підготовка кадрів – основна умова розвитку ІТ-інструкції / В. Ю. Биков // Інноваційність у науці і освіті / редкол. В. Кремень, Є. Куніковські, Н. Ничкало ; упоряд. Н. Ничкало, І. Савченко ; Хмельн. нац. ун-т. – Київ : Богданова А. М., 2013. – С. 141–151.
42. Биков В. Ю. Сучасні інноваційні ІКТ – інструменти розвитку систем відкритої освіти / В. Ю. Биков, А. М. Гуржій // Психологічна і педагогічна науки в Україні : зб. наук. праць : в 5 т. – Т. 4 : Професійна освіта і освіта дорослих. – Київ : Пед. думка, 2012. – 368 с.

43. Бібік Н. М. Компетенції і компетентність у результатах початкової освіти / Н. М. Бібік // Сучасна початкова освіта: вектори розвитку : зб. наук. пр. – Бердянськ : БДПУ, 2012. – С. 20–29.

44. Бібік Н. М. Проблеми професійного вдосконалення вчителя початкових класів / Н. М. Бібік // Проблеми сучасної педагогічної освіти. – 2001. – № 3. – С. 5–7.

45. Білоусенко П. І. Проблемно-ситуативні завдання у підручнику з української мови / П. І. Білоусенко // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2000. – № 3. – С. 151–152.

46. Біляєв О. М. Проблема методів у навчанні мови / О. М. Біляєв // Українська мова і література в школі. – 1980. – № 10. – С. 57–67.

47. Блонский П. П. Развитие мышления школьника / П. П. Блонский // Булонський П. П. Вибр. пед. і психол. твори : в 2-х т. Т. 2. / П. П. Блонський. – Москва, 1979. – С. 36.

48. Бобнева М. И. Социальные нормы и регуляция поведения / М. И. Бобнева. – Москва : Наука, 1978. – 312 с.

49. Богданець-Білоускаленко Н. І. Історіографія спадщини Я. Ф. Чепіги / Н. І. Богданець-Білоускаленко // Педагогічний дискурс. - 2013. – Вип. 15. – С. 67–72.

50. Богданова О. Ю. Методика преподавания литературы : учеб. для студ. пед. вузов / О. Ю. Богданова, С. А. Леонов, В. Ф. Чертов ; под ред. О. Ю. Богдановой. – 2-е изд., стер. – Москва : Академия, 2002. – 400 с.

51. Богомазов Г. Активизация преподавания посредством использования метода проблемного обучения / Г. Богомазов // Активные методы преподавания политической экономики. – Ленинград : Лениздат, 1989. – С. 29–39.

52. Богуш А. М. Компетентнісний підхід до мовленнєвого розвитку дошкільників / А. М. Богуш // Педагогічна наука в Україні: до 15-річчя АПН України. – Київ, 2007. – Т. 2 : Дидактика, методика, інформаційні технології. – С. 155–170.

53. Бодалев А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения / А. А. Бодалёв. – Москва : Флинта ; Наука, 1998. – 168 с.
54. Бодалев А. А. Личность и общение: избр. труды / А. А. Бодалев. – Москва : Педагогика, 1983. – 272 с.
55. Бодалев А. А. Психология о личности / А. А. Бодалев. – Москва : Москов. ун-т, 1988. – 188 с.
56. Бодалев А. А. Психология общения: избр. психологич. труды : [учеб.-метод. пос.] / А. А. Бодалев. – [3-е изд., перераб. и доп.]. – Москва : Москов. псих.-соц. ин-т, 2002. – 319 с.
57. Божко О. Компетентнісний підхід до формування навичок роботи з текстом у школярів на уроках української мови / О. Божко // Вісн. Прикарпат. нац. ун-ту. Серія: Педагогіка. – 2013. – Вип. XLVIII. – С. 96–101.
58. Божович Л. І. Проблеми формування особистості /Л. І. Божович. – Москва : Вид-во «Ін-т практ. психол.», Воронеж : НБОВ «МОДЕК В» – 1997. – 285 с.
59. Бойко А. М. Про поліпшення професійної підготовки вчителя / А. М. Бойко // Рад. школа. – 1984. – № 6. – С. 88–92.
60. Болдырев Н. Н. Концепт и значение слова / Н. Н. Болдырев // Методолог. проблемы когнитивной лингвистики : науч. изд. / под ред. И. А. Стернина. – Воронеж. гос. ун-т, 2001. – С. 25–35.
61. Болонський процес. Документи / уклад. : З. І. Тимошенко, А. М. Гре-хов, Ю. А. Гапон, Ю. І. Палеха. – Київ : Вид-во Європ.ун-ту, 2004. – 169 с.
62. Болотнова Н. С. Текстовая деятельность на уроках русской словесности: методики лингвистического анализа художественного текста : метод. пособ. / Н. С. Болотнова. – Томск : Флинта, Наука, 2002. – 64 с.
63. Болотнова Н. С. Текстовая компетенция и пути ее формирования в школе / Н. С. Болотнова // Материалы науч.-практ. конференции-презентации проекта-номинанта открытого регионального конкурса проектов повышения

квалификации в сфере образования в рамках Мегапроекта «Развитие образования в России (среднее образование)» института «Открытое общество»: Коммуникативно-деятельностный и текстоориентированный подходы к преподаванию русского языка, 12 марта 2001г., Томск. – С. 66–76.

64. Болотнова Н. С. Филологический анализ текста : учеб. пособ. / Н. С. Болотнова. – 4-е изд. – Москва : Флинта, 2009. – 520 с.

65. Большая психологическая энциклопедия: почему человек ведет себя так, а не иначе: психологические законы человеческого поведения / Э. Аронсон, Т. Уилсон, Р. Эйкерт и др. ; пер. В. Волохонский. – Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2008. – 560 с.

66. Большая советская энциклопедия / гл. ред. А. М. Прохоров. – Москва : Сов. энциклопедия, 1977. – Т. 27. – 622 с.

67. Бондар В. І. Дидактика : [підруч. для студ. вищ. пед. навч. закладів] / В. І. Бондар. – Київ : Либідь, 2005. – 264 с.

68. Бондар В. І. Теоретико-методологічні та технологічні основи модернізації системи підготовки вчителя / В. І. Бондар // Педагогічна і психологічна науки в Україні : зб. наук. праць : в 5 т. – Т. 1. : Загальна педагогіка і філософія освіти. – Київ : Пед. думка, 2012. – С. 291–302.

69. Бондаренко Л. М. Гра як засіб активізації навчально-виховного процесу / Л. Бондаренко // Таврійський вісн. освіти. – 2011. – № 1. – С. 181–186.

70. Боритко Н. М. В просторі виховної діяльності / Н. М. Боритко. – Волгоград : Зміна, 2001. – 225 с.

71. Боришевський М. Й. Духовність особистості: соціально-психологічна сутність, детермінанти становлення та розвитку / М. Й. Боришевський // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Т. IX. ч. 5. – Київ, 2007. – С. 25–32.

72. Бровко М. М. Культурологія як наука: логіко-методологічні виміри / М. М. Бровко // Фундаментальні і прикладні дослідження рекреаційно-



дозвіллевої сфери в контексті євроінтеграційних процесів : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., 12-13 трав. 2008 р. – Київ, 2008. – Ч. 1. – С. 45–50.

73. Брудный А. А. Психологическая герменевтика / А. А. Брудный. – [3-е изд., испр. и доп.]. – Москва : Лабиринт, 2005. – 336 с.

74. Будна Н. О. Творчі завдання з української мови: практичний матеріал для вчителів початкових класів [3 клас] / Н. О. Будна, З. Л. Головка. – Тернопіль : Богдан, 1997. – 72 с.

75. Бужина І. В. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до формування гуманістичних відносин молодших школярів / І. В. Бужина ; АПН України, Півден. наук. центр, Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського. – Одеса : ПНЦ АПН України, 2002. – 338 с.

76. Бурова А. В. Формирование когнитивных умений учащихся при выполнении домашней работы / А. В. Бурова // Школа будущего. – 2008. – №2. – С.72–76.

77. Валгина Н. С. Теория текста / Н. С. Валгина. – Москва : Логос, 2003. – 173 с.

78. Вандишев В. М. Риторика: екскурс в історію вчень і понять : навч. посіб. – Київ : Кондор, 2003. – 264 с.

79. Варзацька Л. О. Методика розвитку зв'язного мовлення молодших школярів : посіб. для вчит., студ. педін-тів та педучилищ / Л. О. Варзацька, Л. М. Шевченко. – Житомир : СМП «Житомир-Рікопресреклама», 1995. – 128 с.

80. Варзацька Л. О. Навчання мови та мовлення на основі тексту : посіб. для вчит. / Л. О. Варзацька. – Київ : Рад. шк., 1986. – 104 с.

81. Варфоломеева Л. Е. Акмеологические основы развития специалистов образования физической культуры [Электронный ресурс] : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.13 / Любовь Евгеньевна Варфоломеева ; Санкт-Петербургская государственная академия физической культуры им. П. Ф. Лесгафта – СПб., 1999. – 462 с. – Режим доступа:

<http://www.dissercat.com/content/akmeologicheskie-osnovy-razvitiya-spetsialistovobrazovaniya-fizicheskoi-kultury#ixzz47Eg0ZINf>. – Загл. с экрана.

82. Васильев Ю. А. О влиянии композиционно-смысловой организации научного текста на его языково-стилистические характеристики / Ю. А. Васильев // Стилль научной речи : сб. статей. – Москва : Наука, 1978. – С. 87–88.

83. Васянович Г. В. Методологічні контексти педагогічної науки на сучасному етапі її розвитку / Г. В. Васянович // Педагогічна освіта і наука в умовах класичного університету: традиції, проблеми, перспективи: у 3-х т. Т. 1. Підготовка педагогічних кадрів у вищій школі: виклики, проблеми, динаміка змін : зб. наук. пр. / за ред. М. Б. Євтуха, Д. Д. Герцюка, К. К. Шмидта. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2013. – С. 11–28.

84. Васянович Г. П. Вибрані твори / Г. П. Васянович. – Львів : Сполом, 2010.- Т 2. – 356 с.

85. Вашуленко М. С. Лінгводидактичні орієнтири сучасної початкової мовної освіти в Україні / М. С. Вашуленко // Вісн. Львів. ун-ту. Серія філологічна. – Львів : ЛНУ ім. І Франка, 2010. – Вип. 50. – С. 35.

86. Вашуленко М. С. Орієнтація професійної лінгводидактичної підготовки майбутніх учителів початкових класів на основну мету шкільної мовної освіти [Текст] / М. С. Вашуленко // Наук. вісн. Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки. Серія: Педагогічні науки. – Луцьк : ВНУ ім. Лесі Українки, 2010. – № 14. – С. 36.

87. Вашуленко М. С. Про співвідношення знань і вмінь у мовній освіті молодших школярів / М. С. Вашуленко // Початкова школа. – 1995. – № 9. – С. 4–8.

88. Вашуленко М. С. Проблема перспективності і наступності у мовленнєвому розвитку дошкільників і молодших школярів / М. С. Вашуленко // Вісн. Ін-ту розв. дитини. Серія: Філософія, педагогіка,

психологія : зб. наук. праць. – Київ : Вид-во Нац. педаг. ун-ту ім. М. П. Драгоманова, 2010. – Вип. 11.

89. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення в початковій школі : метод. посіб. / М. С. Вашуленко. – Київ : Освіта, 2006. – 268 с.

90. Вашуленко М. С. Українська мова: 2 кл. : підручник / М. С. Вашуленко, С. Г. Дубовик. – Київ : Освіта, 2012. – 160 с.

91. Вашуленко М. С. Українська мова: 3 кл. : підручник / М. С. Вашуленко, О. І. Мельничайко, Н. А. Васильківська – Київ : Освіта, 2012. – 165 с.

92. Вашуленко М. С. Українська мова: 4 кл. : підручник / М. С. Вашуленко, С. Г. Дубовик, О. І. Мельничайко / за ред. М. С. Вашуленка. – Київ : Освіта, 2015. – 192 с.

93. Вашуленко М. С. Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до 4-річного початкового навчання / М. С. Вашуленко // Почат. шк. – 2001. – № 1. – С. 11–14.

94. Введение в психологию : [учеб.пособ.] / В. П. Зинченко, А. В. Брушлинский, Т. П. Зинченко, М. Ю. Кондратьев, И. Б. Котова ; под ред. А. В. Петровского. – Москва : Академия, 1995. – 496 с.

95. Введение в психологию : учеб. для студ. ун-тов./ Р. Л. Аткинсон и др. ; под общ. ред. В. П. Зинченко, А. И. Пазарова, Н. Ю. Спомиора. – Санкт-Петербург : Пройм Єврознак, 2003. – 672 с.

96. Вебер М. Политика как призвание и профессия / М. Вебер // Вебер М. Избранные произведения : пер. с нем. – Москва : Прогресс, 1990. – 808 с.

97. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і ред. В. Т. Бусел. – Київ : ВТФ; Ірпінь : Перун, 2001. – 1440 с.

98. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і ред. В. Т. Бусел. – Київ ; Ірпінь : Перун, 2001. – 1440 с.

99. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : метод. пособ. / А. А. Вербицкий. – Москва : Высш. школа, 1991. – 208 с.

100. Вербицкий А. А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе / А. А. Вербицкий // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 31–39.

101. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности / В. П. Григорьева, И. А. Зимняя, В. А. Мерзлякова и др. – Москва : Наука, 1985. – 118 с.

102. Виндельбанд В. Что такое философия? (О понятии и истории философии) / В. Видельбанд // Виндельбанд В. Философия культуры: Избранное : пер. с нем. / РАН ; ИНИОН ; Лаб. теории и истории культуры. – Москва : ИНИОН, 1994. – С. 23-69

103. Виноградов В. В. О теории художественной речи / В. В. Виноградов. – Москва : Высш. школа, 2005. – 288 с.

104. Вишник О. О. Методика мовленнєвого розвитку учнів 1–2 класів на засадах взаємодії різних видів мовленнєвої діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О. О. Вишник ; Інститут педагогіки АПН України. – Київ, 2012. – 18 с.

105. Вишник О.О. Методика мовленнєвого розвитку учнів 1–2 класів на засадах взаємодії різних видів мовленнєвої діяльності : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О. О. Вишник ; Глухів. нац. пед. ун-т ім. Олександра Довженка. – Глухів, 2012.

106. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / М. Ф. Степко [та ін.]; ред. В. Г. Кремень. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.

107. Віннікова Н. Безмежний світ української малої прози. Рецензія на монографію: Ленська С. В. Українська мала проза 1920–1960-х років: на перетині жанру і стилю / Світлана Ленська. – Полтава : ПолтНТУ, 2014. – 656 с.

108. Власова О. І. Педагогічна психологія : навч. посіб. / О. І. Власова. – Київ : Либідь, 2005. – 400 с.

109. Вознюк О. В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід : монографія / О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2009. – 683 с.
110. Войтко В. І. Психологічний словник / В. І. Войтко. – Київ : Вища школа, 1982. – 217 с.
111. Волкова Н. П. Педагогічні комунікації : навч. посіб. / Н. П. Волкова. – Дніпропетровськ : РВВДНУ. – 2002. – 90 с.
112. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. / Н. П. Волкова. – Київ : Академія, 2006. – 256 с.
113. Володько В. М. Основні компоненти загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя / В. М. Володько // Проблеми сучасної педагогічної освіти : зб. ст. / Крим. держ. гуманіт. ін-т. – Київ, 2001. – Вип. 3. – С. 25–42.
114. Воробьєва О. П. Художественная семантика: когнитивный сценарий / О. П. Воробьєва // С любовью к языку : сб. науч. тр. Посвящается Е. С. Кубряковой. – Москва : ИЯ РАН ; Воронеж : Воронеж. ГУ, 2002. – С. 379–384.
115. Выготский Л. С. Детская психология / Л. С. Выготский // Собрание сочинений. – Москва : Педагогика, 1984. – Т. 4. – 432 с.
116. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования: мышление и речь / Л. С. Выготский. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 518 с.
117. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский // Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. В 2-х т. – Москва : Наука, 1972. – Т. 2. – С. 5–361.
118. Выготский Л. С. Мышление и речь. Психологические исследования / Л. С. Выготский. – Москва : Лабиринт, 1996. – 416 с.
119. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – Москва : Педагогика, 1991. – 480 с.

120. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – Москва : Искусство, 1986. – 576 с.

121. Выготский Л. С. Развитие высших психологических функций / Л. Выготский. – Москва : АПН, 1960. – 130 с.

122. Гавриш Н. Розвиток зв'язного мовлення / Н. В. Гавриш. – Донецьк, Либідь, 2006. – 131 с.

123. Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційна характеристика «бакалавр» за спеціальністю 6.01010201 «Початкова освіта» напряму підготовки 0101 Педагогічна освіта. – Вид. офіц. – Київ, 1998.

124. Галузевий стандарт вищої школи. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра за спеціальністю 6.010100 «Початкове навчання» / заг. ред. акад. АПН України В. І. Бондаря. – Київ, 2006. – 140 с.

125. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – Москва : Наука, 1981. – 139 с.

126. Ганаева Е. А. Маркетинг дополнительного образования / Е. А. Ганаева. – Москва : Изд-во МГОУ, 2004. – 118 с.

127. Гартман Н. Этика / Пер. с нем. А. Б. Глаголева ; под ред. Ю. С. Медведева, Д. В. Складнева. – Санкт-Петербург : Фонд Университет: Владимир Даль, 2002. – 708 с.

128. Гениева Е. Ю. Что такое Интернет? / Е. Гениева // Библиотека. – 1996. – № 5. – С. 44–47.

129. Гершунский Б. С. Философия образования / Б. С. Гершунский. – Москва : Москов. псих.-соц. ин-т Флинта, 1998. – 432 с.

130. Гиро П. Разделы и направления стилистики и их проблематика / П. Гиро // Новое в зарубежной лингвистике: Лингвостилистика. – Москва, 1980. – Вып. 9. – С. 35–68.

131. Гладіна Г. І. Питання мовленнєвої культури та стилістики / Г. І. Гладіна, В. К. Сеніна. – Київ : Факт, 1997. – 160 с.

132. Глазачев С. Н. Целостный подход в подготовке будущего учителя / С. Н. Глазачев, В. С. Ильин // Сов. педагогика. – 1987. – № 5. – С. 80–84.

133. Глазова О. П. Перспективність і наступність у формуванні текстотворчих умінь в учнів початкових і 5 класів загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О. П. Глазова ; Інститут педагогіки АПН України. – К., 1999. – 18 с.

134. Глобализация образования: Компетенции и кредиты : монограф. / А. А. Егоров, О. А. Ильченко, В. А. Леднёв [и др.] ; под общей ред. проф. Ю. И. Рубина. – Москва : ООО «Маркет ДС Корпорейшен», 2005. – 490 с.

135. Глузман А. В. Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования / А. В. Глузман. – Киев : Просвита, 1996. – 312 с.

136. Головань Н.О. Деякі особливості монологічного мовлення учнів молодшого шкільного віку /Н. О. Головань // Психологія. – Київ : Рад. шк., 1972. – Вип. II. – С.165-174.

137. Головащук С. І. Словник-довідник з українського літературного слововживання / С. І. Головащук. – Київ : Наук. думка, 2004. – 448 с.

138. Головин Б. Н. Введение в языкознание / Б. Н. Головин. – Москва : Высшая школа, 1977. – 312 с.

139. Голуб Н. Б. Особливості текстотворчої діяльності учнів 5-7 класів в умовах компетентнісного навчання української мови / Н. Б. Голуб // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16 : Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. – 2013. — Вип. 20. - С. 72-76

140. Голуб Н. Б. Риторика у вищій школі : монографія / Н. Б. Голуб. – Черкаси : Брама-Україна, 2008. – 400 с.

141. Гончаренко С. У. Методика як наука / С. У. Гончаренко. – Хмельницький : Вид-во ХГПІК, 2000. – 30 с.

142. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 374 с.

143. Гончаренко С. Фундаменталізація освіти як дидактичний принцип / С. Гончаренко // Шлях освіти. – 2008. – № 1. – С. 2–6.

144. Гончаренко С. Фундаменталізація освіти як дидактичний принцип / С. Гончаренко // Шлях освіти. – 2008. – № 1. – С. 2–6.

145. Гончарова Н. Н. Структурные особенности учебных текстов дисциплин лингвистического цикла / Н. Н. Гончарова // Система і структура східнослов'янських мов : міжкафедр. зб. наук. пр. – Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 1998. – С. 229–237.

146. Горошкіна О. М. Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю : моногр. / О. М. Горошкіна. – Луганськ : Альма-матер, 2004. – 362 с.

147. Граник Г. Г. Как учить школьника работать с учебником / Г. Г. Граник, С. М. Бондаренко, Л. А. Концевая. – Москва : Педагогика, 1987. – 208 с.

148. Гребенюк Т. Б. Научно-методическое обоснование и обеспечение педагогической практики студентов педагогического факультета : метод. пособ. / Т. Б. Гребенюк. – Калининград : КалГУ, 1999. – 62 с.

149. Григорьева В. П. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности / В. П. Григорьева, И. А. Зимняя, В. А. Мерзлякова и др. – Москва : Рус. яз., 1985. – 116 с.

150. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспект) : [монографія] / В. М. Гриньова. – Харків, 1998. – 312 с.

151. Грона Н. В. Аналіз проблеми підготовки майбутніх учителів до формування текстотворчих умінь в учнів молодшого шкільного віку / Н. В. Грона // Вища освіта України. – 2014. – №3 (додаток 2). – Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – Т. 1. – С. 207–211.

152. Грона Н. В. Аналіз сформованості в учнів 1–4 класів текстологічних умінь // Н. В. Грона // Матеріали наук.-практ. конф. «Наука в современном мире» (м. Київ, 19 жовтня 2015 р.). – Киев : Архивариус, 2015. – Кн. 1. – С. 57–62.



153. Грона Н. В. Вивчення творчої спадщини І. Я. Франка : [метод. реком. для студентів ВНЗ I-II рівня акредитації педагогічного профілю] / Н. В. Грона – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2016. – 60 с.

154. Грона Н. В. Визначення рівня підготовки майбутніх учителів до формування текстотворчих умінь молодших школярів / Н. В. Грона // Проблеми освіти : наук.-метод. зб. – Київ : Ін-т модернізації змісту освіти МОН України, 2016. – Випуск 86 – С. 138–142.

155. Грона Н. В. До проблеми формування навичок роботи з текстом у початковій школі / Н. В. Грона // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» : зб. наук. праць. – Переяслав-Хмельницький, 2013. – Вип. 28. – С. 102–108.

156. Грона Н. В. Есе як комунікативна форма тексту в системі текстотворчих умінь учнів молодшого шкільного віку / Н. В. Грона // Наукові записки. – Кропивницький : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2017. – Випуск 11. – Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Частина 4. – С. 138–141.

157. Грона Н. В. Ідеї В. О. Сухомлинського щодо формування творчих потреб учнів молодшого шкільного віку в ході текстової діяльності / Н. В. Грона // Матеріали VIII Міжнар. наук.-практ. конф. XXII Всеукр. пед. читань «Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю: виховуємо культуру потреб особистості» (м. Херсон, 24-25 вересня 2015 р.). – Херсон, 2015. – Ч. 1 – С. 106–109.

158. Грона Н. В. ІКТ як ефективний засіб організації пошуково-дослідної діяльності студентів педагогічного коледжу / Н. В. Грона // Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. «Наукова діяльність як шлях формування професійних компетентностей майбутнього фахівця» (м. Суми, 5-6 грудня 2013). – Суми, 2013 – С. 27–29.

159. Грона Н. В. Інформаційно-комунікаційні технології як засіб професійно-спрямованої діяльності майбутнього вчителя початкових класів /

Н. В. Грона // Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. «Педагогіка та психологія: актуальні питання наукових досліджень» (м. Київ, 16 лютого 2013 р.). – Київ : ГО «Київ. наук. організація педагогіки та психології», 2013 – С. 138–140.

160. Грона Н. В. Когнітивно-комунікативний підхід до процесу текстотворення учнів молодшого шкільного віку / Н. В. Грона // Матеріали VIII Міжнар. наук.-практ. конф. «Мова. Культура. Комунікація: поширення інтегративних тенденцій у сучасних дослідженнях мов і літератур» (м. Чернігів, 28–29 квітня 2017 р.). – Чернігів, 2017. – С. 125–129.

161. Грона Н. В. Компетентнісний підхід до мовно-методичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів / Н. В. Грона // Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. «Основні напрями підготовки сучасного вчителя: глобалізація, стандартизація, інтеграція» (м. Умань, 30-31 жовтня 2014 р.). – Умань : ПП Жовтий О. О., 2014. – С. 132–134.

162. Грона Н. В. Конструктивно-творчі завдання як засіб формування текстологічних умінь майбутнього вчителя початкових класів / Н. В. Грона // Вісн. Львів. ун-ту : зб. наук. праць – Львів, 2016. – Вип. 31. Сер. педагогічна. – С. 124–129.

163. Грона Н. В. Літературна спадщина Т. Г. Шевченка в навчанні учнів молодшого шкільного віку / Н. В. Грона // Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. «Тарас Шевченко в долі слов'янських народів: діалог через століття і кордони» (м. Канів, 25 вересня 2014 р.). – Київ : ННДІУВІ, 2014. – С. 83–86.

164. Грона Н. В. Метод проектів – фактор ефективного засвоєння орфографічних знань студентами педагогічного коледжу / Н. В. Грона // Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. «Рівень ефективності та необхідність впливу педагогічних наук на розвиток сучасного суспільства». – Харків, 2013 – С. 9–12.

165. Грона Н. В. Методика вивчення розділу «Текст» : метод. реком. з методики навчання української мови для студентів спеціальності 5.01010201

Початкова освіта] / Н. В. Грона. – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2017. – 98 с.

166. Грона Н. В. Методика роботи над текстами різних жанрів : [метод. реком. з методики викладання української мови для студентів спеціальності 6.010102 – Початкова освіта]. / Н. В. Грона – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2011. – 82 с.

167. Грона Н. В. Методика розвитку мовлення учнів молодшого шкільного віку [метод. реком. з методики викладання української мови для студентів спеціальності 6.010102 – Початкова освіта]. / Н. В. Грона – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2014. – 187 с.

168. Грона Н. В. Методика формування текстотворчих умінь учнів молодшого шкільного віку : [метод. реком. з методики навчання української мови для студентів спеціальності 5.01010201 Початкова освіта] / Н. В. Грона. – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2015. – 216 с.

169. Грона Н. В. Методична система формування текстотворчих умінь учнів молодшого шкільного віку / Н. В. Грона // Scientific resources management of countries and regions : international scientific and practical congress (18 July 2014 in Copenhagen (Denmark)). – Copenhagen, 2014. – Р. 96– 103.

170. Грона Н. В. Музейна педагогіка на уроках літературного читання в аспекті ідей В. О. Сухомлинського / Н. В. Грона // Матеріали XIX Всеукр. пед. читань «А що там, за лісом?: Філософія для дітей. В. О. Сухомлинський у діалозі з сьогоденням» (м. Житомир, 21 вересня 2017 р.). – Житомир, 2017. – С. 106–109.

171. Грона Н. В. Оздоровчий потенціал уроків української мови у контексті поглядів В. О. Сухомлинського / Н. В. Грона // V Міжнар. та XIX Всеукр. пед. читань «Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю: здоров'я через освіту» (м. Донецьк, 12 жовтня 2012). – Донецьк : Витоки, 2012 – С. 141–145.

172. Грона Н. В. Організація проектної діяльності на уроках читання (на матеріалі творів В. О. Сухомлинського) / Н. В. Грона // Наукові записки : Педагогічні науки. – Кіровоград, 2013. – Т. 1. – С. 137–142.

173. Грона Н. В. Організація самостійної роботи студентів у курсі викладання методики української мови / Н. В. Грона // Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. «Педагогіка та психологія: актуальні питання наукових досліджень» (м. Київ, 16 лютого 2013 р.). – Київ : Вид-во Європ. ун-ту, 2013. – С. 220–223.

174. Грона Н. В. Особистісно орієнтовані ситуації як ефективний засіб формування текстотворчих умінь учнів молодшого шкільного віку / Н. В. Грона // European Association of pedagogues and psychologists «Science». – Geneva, 2014. – V. 1. – P. 72–77.

175. Грона Н. В. Педагогічні ідеї Т. Ф. та Ф. Ф. Бугайків у курсі викладання методики навчання української мови / Н. В. Грона // Наукові записки. Сер. «Психолого-педагогічні науки» / Ніжин. держ. ун-т імені Миколи Гоголя. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2014. – Кн. 3. – С. 168–171.

176. Грона Н. В. Підготовка майбутнього вчителя до формування текстотворчої компетентності учнів молодшого шкільного віку / Н. В. Грона // Матеріали Дев'ятої міжнар. наук.-практ. конф. «Актуальні дослідження в соціальній сфері» (м. Одеса, 17 травня 2017 р.). – Одеса, 2017. – С. 234–236.

177. Грона Н. В. Підготовка студентів педагогічних коледжів до формування у молодших школярів текстотворчих умінь : монографія / Н. В. Грона. – Ніжин : ПП Лисенко М. М., 2017. – 592 с.

178. Грона Н. В. Підручник, що відповідає на виклики часу (рецензія на підручник) / Н. В. Грона // Український педагогічний журнал. – 2017. – № 1 – С. 126–131.

179. Грона Н. В. Поради студентам до написання курсових робіт з методики навчання української мови / Н. В. Грона – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2017. – 68 с.

180. Грона Н. В. Портфоліо в системі контролю розділу «Текст» / Н. В. Грона // Holy Cross University. – Kielce, 2016. – Р. 88–91.

181. Грона Н. В. Практикум з методики навчання української мови : [метод. реком. з методики навчання української мови для студентів спеціальності 5.01010201 Початкова освіта]. / Н. В. Грона – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2012. – 162 с.

182. Грона Н. В. Практикум із сучасної української мови «Текст і його складники» : [метод. реком. з методики навчання української мови для студентів спеціальності 5.01010201 Початкова освіта] / Н. В. Грона. – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2016. – 89 с.

183. Грона Н. В. Проблема формування текстологічної компетентності учнів молодшого шкільного віку / Н. В. Грона // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. Педагогіка і психологія. – Ялта : РВВ КГУ, 2014. – Вип. 46, Ч. 3. – С. 50–56.

184. Грона Н. В. Реалізація задачного підходу до формування текстотворчої компетентності студентів педагогічного коледжу / Н. В. Грона // Наукові записки : [збірник наукових статей] / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова ; упор. Л. Л. Макаренко. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. – Випуск СХХХV (135). – 268 с. – (Серія педагогічні науки). – С. 57–65.

185. Грона Н. В. Робота з текстом: учимося розуміти, аналізувати, створювати : метод. реком. для вчит. поч. кл. / Н. В. Грона – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2017. – 163 с.

186. Грона Н. В. Розвиток науково-творчого потенціалу студентів педагогічних коледжів на матеріалі творів Т. Г. Шевченка [Електронний ресурс] / Н. В. Грона // Науковий вісник Донбасу. – 2017. – № 1 – 2. – Режим доступу : [http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2017/N1-2\(35-36\)/hnvtgs.PDF](http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2017/N1-2(35-36)/hnvtgs.PDF).

187. Грона Н. В. Розвиток творчих потреб учнів молодшого шкільного віку в ході текстової діяльності / Н. В. Грона // Педагогічний альманах : зб.

наук. пр. – Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2015 . – Вип. 27. – С. 76–81.

188. Грона Н. В. Роль кейс-метода в процессе составления текстов учащимися младшего школьного возраста / Н. В. Грона // Сб. материалов III Межнар. науч.-практ. конф. «Педагогическое мастерство и педагогические технологии» (м. Чебоксары, 25-27 січня 2015 р.). – Чебоксары, 2015 – С. 117–118.

189. Грона Н. В. Самостоятельная работа студентов как средство продуктивной подготовки к профессиональной деятельности / Н. В. Грона // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – Новосибирск, 2014. – № 1 (36). – С. 53–57.

190. Грона Н. В. Спецкурс як невід'ємний компонент підготовки майбутнього вчителя початкових класів до формування текстотворчих умінь / Н. В. Грона // Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. «Теорія і практика професійної підготовки фахівців у контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів» (м. Житомир, 20-21 квітня 2016 р.). – Житомир, 2016. – С. 22–26.

191. Грона Н. В. Сучасні підходи до вивчення життєпису та творчості Т. Г. Шевченка в початковій школі / Н. В. Грона // Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. «Сучасне прочитання спадщини Тараса Шевченка: літературознавчий, лінгвістичний та методичний аспекти» (м. Переяслав–Хмельницький, 26–27 вересня 2013). – Переяслав-Хмельницький, 2013. – С. 44–51.

192. Грона Н. В. Сучасні підходи до роботи з текстом на уроках читання / Н. В. Грона // Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. «Педагогіка та психологія: традиції та інновації» (м. Львів, 15-16 березня 2013 р) – Львів, 2013. – С. 90–94.

193. Грона Н. В. Сучасні підходи до формування текстотворчої компетентності майбутнього вчителя початкових класів / Н. В. Грона // Матеріали V Міжнар. наук. семінару «Концептуальні проблеми функціо-

нування мови в полікультурному просторі» (м. Мелітополь, 26 березня 2015 р). – Мелітополь, 2016. – С. 243–247.

194.Грона Н. В. Творчі групи студентів у системі науково-дослідної роботи вищих навчальних закладів I-II рівня акредитації / Н. В. Грона // Наука і освіта : наук.-практ. журнал Південного наукового центру НАПН України. – Одеса, 2014. – № 3. – С. 51–54.

195.Грона Н. В. Текстотворча діяльність майбутнього вчителя початкових класів як засіб патріотичного виховання в педагогічному вимірі В. О. Сухомлинського // Матеріали IX Міжнар. наук.-практ. конф. та XXIII Всеукр. пед. читань «Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю: Щоб у серці жила Батьківщина» (м. Луцьк, 15-16 вересня 2016 р.). – Луцьк : Надстир'я, 2016. – С. 54–58.

196. Грона Н. В. Тематичне портфоліо в курсі викладання методики української мови / Н. В. Грона // Педагогічний дискурс : зб. наук. праць Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії. – Хмельницький, 2012. – Вип. 11. – С. 49–52.

197.Грона Н. В. Технології формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів / Н. В. Грона // Матеріали Всеукр. наук.-метод. семінару «Підготовка компетентного вчителя: традиції та інновації» (м. Умань, 21 березня 2014 р.). – Умань, 2014. – С. 22–26.

198.Грона Н. В. Українська мова. Практикум : навч. пос. для студентів ВНЗ I-II рівня акредитації / Н. В. Грона – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2016. – 205 с.

199. Грона Н. В. Упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес ВНЗ як ефективний засіб засвоєння орфографічних знань / Н. В. Грона // Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. «Розвиток педагогіки та психології в умовах сьогодення» (м. Київ, 23 березня 2013). – Київ, 2013. – С. 78–81.

200. Грона Н. В. Формування духовного здоров'я студентів ВНЗ педагогічного профілю в контексті вивчення сучасної української мови /

Н. В. Грона // Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю, присв. 120 річниці з дня народження Миколи Олександровича Бернштейна (м. Вінниця, 16–17 вересня 2016 р.). – Вінниця, 2016. – С. 23–25.

201. Грона Н. В. Формування інформаційної культури майбутнього вчителя початкових класів / Н. В. Грона // Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. молодих учених та студентів «Новітні інформаційно-комунікаційні технології в освіті» (м. Полтава, 21 листопада 2012 р.). – Полтава : АСМІ, 2012. – С. 53–54.

202. Грона Н. В. Формування комунікативної толерантності студентів педагогічного коледжу в лінгводидактичній спадщині В. О. Сухомлинського / Н. В. Грона // Науковий вісник Миколаїв. нац. ун-ту ім. В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки : зб. наук. пр. / за заг. ред. О. Я. Савченко, О. В. Сухомлинської. – Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2014. – Вип. 1.47 (114). – С. 70–74.

203. Грона Н. В. Формування комунікативно-стилістичних умінь учнів молодшого шкільного віку / Н. В. Грона // Педагогічний альманах : зб. наук. пр. – Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2015. – Випуск 25. – С. 75–80.

204. Грона Н. В. Формування у молодших школярів уміння переконувати й аргументувати в контексті ідей О. Сухомлинського (на прикладі епістолярних текстів) / Н. В. Грона // Вісник Житомир. держ. ун-ту ім. Івана Франка. 2017. – №2 (86) – С. 125–135.

205. Груздев П. Н. Вопросы воспитания и обучения / П. Н. Груздев. – Москва : Изд-ство Акад. Пед. Наук РСФСР, 1949. – 171 с.

206. Грушевицкая Т. Г. Основы межкультурной коммуникации : учеб. для вузов / Т. Г. Грушевицкая, В. Д. Попков, А. П. Садохин ; под ред. А. П. Садохина - Москва : Альфа-М : ИНФРА-М, 2006. – 288 с.

207. Губерський Л. Культура. Ідеологія. Особистість: Методолого-світоглядний аналіз / Л. Губерський, В. Андрущенко, М. Михальченко. – Київ : Знання України, 2002. – 578с.



208. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти : моногр. / Н. В. Гузій. – Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – 243 с.

209. Гуменникова Т. Підготовка вчителя до особистісно орієнтованого виховання молодшого школяра / Т. Гуменникова // Початкова школа. – 2009. – № 4. – С. 47–49.

210. Гуссерль Э. Феноменология. Статья в Британской энциклопедии / Э. Гуссерль ; [пер. с англ, предисловие и примечания В.И. Молчанова] // Логос. – 1991. – № 1. – С. 12–21.

211. Гудзик И. Ф. Компетентно ориентированное обучение русскому языку в начальных классах (в школах с украинским языком обучения) / И. П. Гудзик. – Чернівці : Видавничий дім «Букрек», 2007. – 496 с.

212. Давидов В. В. Організація розвивального навчання у V – IX класах середньої школи / В. В. Давидов // Психологічна наука і освіта. – 1997. – № 1. – С. 22–27.

213. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986.–240 с.

214. Дейк Т. А. ван. Язык. Познание. Коммуникация: пер. с англ. / Т. А. ван Дейк ; сост. В. В. Петрова ; под ред. В. И. Герасимова ; вступ. ст. Ю. Н. Караулова и В. В. Петрова. – Москва : Прогресс, 1989. – 312 с.

215. Демьянков В. З. Доминирующие лингвистические теории в конце XX века / В. З. Демьянков // Язык и наука конца XX века. – Москва : Ин-т языкознания РАН, 1995. – С. 239–320.

216. Демьянков В. З. Конвенции, правила и стратегии общения: (Интерпретирующий подход к аргументации) [Электронный ресурс] / В. З. Демьянков // Изв. АН СССР. Сер. литературы и языка. – 1982. – Т. 41, № 4. – С. 327–337. – Режим доступа : [http://www.infolex.ru/IZV4\\_82.html](http://www.infolex.ru/IZV4_82.html).

217. Державна програма «Вчитель» // II Всеукраїнський з'їзд працівників освіти (7-9 жовтня 2001 року) / Мін-во освіти і науки України. – Київ, 2002. – С. 175–196.

218. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття). – Київ : Райдуга, 1994. – 67 с.

219. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://intafy.at.ua/load/uchitelskaja\\_kopilochka/normativnye\\_dokumenty/derzhavnij\\_standart\\_pochatkovoji\\_zagalnoji\\_osviti\\_zagalni\\_polozhennja/30-1-0-474](http://intafy.at.ua/load/uchitelskaja_kopilochka/normativnye_dokumenty/derzhavnij_standart_pochatkovoji_zagalnoji_osviti_zagalni_polozhennja/30-1-0-474).

220. Державний стандарт початкової загальної освіти. Загальні положення [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://intafy.at.ua/load/uchitelskaja\\_kopilochka/normativnye\\_dokumenty/derzhavnij\\_standart\\_pochatkovoji\\_zagalnoji\\_osviti\\_zagalni\\_polozhennja/30-1-0-474](http://intafy.at.ua/load/uchitelskaja_kopilochka/normativnye_dokumenty/derzhavnij_standart_pochatkovoji_zagalnoji_osviti_zagalni_polozhennja/30-1-0-474)

221. Деркач А. А. Методология и стратегия акмеологического исследования / А. А. Деркач, Г. С. Михайлов. – Москва : МПА, 1998. – 148 с.

222. Дистервег Ф. Руководство к образованию немецких учителей / Фридрих Вильгельм Адольф Дистервег // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики : [учеб. пос. для студ. пед. ин-тов] ; сост. и автор вв. статей А. И. Пискунов. – [2-е изд., перераб.]. – Москва : Просвещение, 1981. – С. 353–414.

223. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: [навчальний посібник] / І. М. Дичківська. – Київ : Академвидав, 2004. – 352 с.

224. Доблаев Л. П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания / Л. П. Доблаев. – Москва : Педагогика, 1982. – 176 с.

225. Довбня В. М. Філософський дискурс в антропології К. Ушинського / В. М. Довбня // Практична філософія. – 2003. – № 1. – С. 196–201.

226. Драгоманов М. П. Літературно-публіцистичні праці : у 2-х т. / М. П. Драгоманов. – Київ. : Наук. думка, 1970. – Т. 1 : [Статті, розвідки] / [упорядкув, приміт. і вступ. ст. «Михайло Драгоманов–літ. критик і

публіцист», с. 5–36, І. С. Романченка ; редкол.: О. Є. Засенко (голова) О. І. Дей та ін.], 1970. – 531 с.

227. Дридзе Т. М. Интерпретационные характеристики и классификация текстов / Т. М. Дридзе // Смысловое восприятие речевого сообщения. – Москва, 1976. – С. 34–45.

228. Дридзе Т. М. Социальная коммуникация как текстовая деятельность в семиосоциопсихологии / Т. М. Дридзе // Общественные науки и современность. – 1996. – № 3. – С. 149.

229. Дружинин Н. В. Когнитивные способности. Структура. Диагностика. Развитие / Н. В. Дружинин. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 224 с.

230. Дубасенюк О. А. Концептуальна модель професійної виховної діяльності педагога / О. А. Дубасенюк // Проблеми освіти : [наук.-метод. зб]. – Київ : ІСДО, 1995. – № 1. – С. 190–197.

231. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : моногр. / О. А. Дубасенюк, Т. В. Семенюк, О. Є. Антонова. – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. – 192 с.

232. Дубасенюк О. А. Теоретичні і методичні основи виховної діяльності педагога: дис. ... д-ра пед. наук 13.00.04 / Дубасенюк Олександра Анатоліївна ; Ін-т пед. і психол. проф. освіти АПН України. – К., 1996. – 398 с.

233. Дудик П. С. Сучасна українська мова: завдання і вправи : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / П. С. Дудик, В. М. Литовченко. – 2-ге вид., стер. – Київ : Академія, 2009. – 264 с.

234. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления / Дж. Дьюи ; пер. с англ. Н. М. Николаевой ; под ред. Н. Д. Виноградовой – Москва : Совершенство, 1997. – 288 с.

235. Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

236. Етика : навч. посібник / В. О. Лозовой, М. І. Панов, О. А. Стасевська [та ін.] ; за ред. В. О. Лозового. – Київ : Юрінком Інтер, 2002. – 204 с.

237. Євдокимов В. І. Організація самостійної роботи студентів з педагогіки : [посіб.] / В. І. Євдокимов, Т. П. Агапова, І. В. Гавриш, В. В. Луценко. – Харків : ХДПУ ім. Г. С. Сковороди, 2000. – 160 с.

238. Євтух М. Б. Пріоритети професійної підготовки вчителя в системі університетської освіти / М. Б. Євтух // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002 : зб. наук. пр. до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України: У 2-х ч. – Харків : ОВС, 2002. – Частина 2. – С. 66–75.

239. Єременко О. В. Макросистемність етноконцепту Кобзаря у творчості Тараса Шевченка / О. В. Єременко // Слово і час : Науковий журнал . – 2007 . – №9 . – С.26–34 .

240. Єремєєва В. М. Технологія вивчення основ дидактики / В. М. Єремєєва // Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів : навч. посіб. / за заг. ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-тет, 2001. – С. 79-140.

241. Єрмоленко С. Я. Українська мова. Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів / С. Я. Єрмоленко, С. П. Бибик, О. Г. Тодор ; за ред. С. Я. Єрмоленко. – Київ : Либідь, 2001. – 224 с.

242. Єщенко Т. А. Лінгвістичний аналіз тексту : навч. посіб. / Т. А. Єщенко. – Київ : Академія, 2009. – 264 с.

243. Желанова В. В. Контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів: теорія і технологія: монографія/ В. В. Желанова; ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Луганськ: Вид-во«ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. – 482 с.

244. Жданова С. А. Модель готовности обучающихся к самостоятельной работе в условиях дистанционного обучения / С. А. Жданова //

Моделирование социально-педагогических систем: материалы регион. науч.-практ. конф., 16–17 сентября 2004 г., Пермь. – С. 89–93.

245. Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов / Т. В. Жеребило. – Изд. 5-е, испр. и доп. – Назрань : ООО «Пилигрим», 2010. – 486 с.

246. Жинкин Н. И. Механизм речи / Н. И. Жинкин. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 327 с.

247. Жинкин Н. И. Психологические основы развития речи / Н. И. Жинкин // В защиту живого слова: сборник статей. – М., 1966. – С. 5–25.

248. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. – Москва : Наука, 1982. – 157 с.

249. Життєва компетентність особистості : наук.-метод. посіб. / за заг. ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен. – Київ : Богдана, 2003. – 520 с.

250. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. докт. пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – Київ : Ленвіт, 2003. – 273 с.

251. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя / В. И. Загвязинский. – Москва : Педагогика, 1987. – 160 с.

252. Загнітко А. П. Лінгвістика тексту : навч. посіб. / А. П. Загнітко. – Донецьк : ДонНУ, 2003. – С. 28–37.

253. Загнітко А. П. Лінгвістика тексту: Теорія і практикум : наук.-навч. посіб. / А. П. Загнітко. – Донецьк : Юго-Восток, 2007. – 313 с.

254. Загнітко А. Українська мова як державна: ретроспектива і сучасність / А. Загнітко // Освіта і управління. – 2002. – Т. 5, № 5. – С. 7–15.

255. Зазыкин В. Г. Акмеологический подход в развитии профессионализма государственных служащих / В. Г. Зазыкин. – Москва : РАГС, 1999. – 86 с.

256. Закон України «Про вищу освіту» : закон від 01.07.2014 №1556-VII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu>.

257. Закон України «Про освіту» : від 05.09.2017 № 2145-VIII  
Джерело: <https://www.pedrada.com.ua/article/1484-znayomtesya-zakon-ukrani-pro-svtu-2017> [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.pedrada.com.ua/article/1484-znayomtesya-zakon-ukrani-pro-svtu-2017>.

258. Захаров А. В. Формирование прогностических умений студентов педагогического вуза (на материалах изучения дисциплин психолого-педагогического цикла) : автореф. дис. ... канд. пед. наук 13.00.08 / А .В. Захаров – Новокузнецк, 2009. – 24 с.

259. Захарчук-Дуке О. О. Розвиток культури мовлення майбутніх учителів української мови і літератури з використанням інформаційно-комунікаційних технологій [Текст] : автореферат дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.02 / О. О. Захарчук-Дуке ; Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка. – К., 2015. – 20 с.

260. Заяц Ю. С. Методическая задача как средство формирования проектировочных умений у студентов факультета начальных классов в процессе методико-математической подготовки: дис. ... канд. пед. наук 13.00.02 / Ю. С. Заяц – Москва, 2005. – 180 с.

261. Звегинцев В.А. О предмете и методах социолингвистики / В. А. Звегинцев. – Изд-во АН СССР. Сер. лит. и яз. – 1976 – № 4. – С. 308-320.

262. Зверева Е. А. Научная речь и модальность (система английского глагола) / Е. А. Зверева. – Ленинград : Наука, 1983. – 158 с.

263. Звоницкая А. С. Психологический анализ связности речи в ее развитии у школьника / А. С. Звоницкая // Психология. – 1945. – № 3. – С. 73-137.

264. Звягина Н. Ф. Роль личности преподавателя в развитии творческой инициативы студентов / Н. Ф. Звягина // Самостоятельная работа студентов: поиски, проблемы, решения : сб. под ред. А. М. Юркова. – Ростов-н/Д. : Ростовский ун-т, 1991. – С. 35–40.

265. Зиммель Г. Руина / Г. Зиммель // Зиммель Г. Избранное. Т. 2. Созерцание жизни. – Москва : Юрист, 1996. – С. 227-233. – (Лики культуры).
266. Зимняя И. А. Культура. Образованность. Профессионализм специалиста / И. А. Зимняя // Проблемы качества, его нормирования и стандартов в образования : сб. науч. ст. – М., 1998. – С. 31–37.
267. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – Москва : МПСИ, 2001. – 432 с.
268. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. – 480 с.
269. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник / И. А. Зимняя. – Изд. 2-е, доп., испр. и перераб. – Москва : Логос, 2003. – 384 с. – (Учебник для XXI века).
270. Зимульдінова А. С. Сучасний урок з української мови / А. С. Зимульдінова, М. М. Проць. – Київ : Рад. шк., 1989. – 144 с.
271. Зимульдінова А. С., Проць М. М. Сучасний урок української мови в початковій школі. Тексти лекцій / А. Зимульдінова, М. Проць – Дрогобич : ДДПУ, 2007. – 70 с.
272. Зоммер Г. Типы письменных учебных текстов для развития говорения и письма / Г. Зоммер // Вопросы лингвистики и лингводидактики. Материалы конференции МАПРЯЛ, Краков 23-24 апреля, 1996. – Краков. – С. 223–228.
273. Зязюн І. А. Освіта і вчитель в українському державотворенні / І. А. Зязюн // Освіта України. – 1998. – 16 грудня. – С. 6.
274. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : наук.-метод. посіб. / І. А. Зязюн. – Київ : МАУП, 2000. – 312 с.
275. Изаренков Д. И. Обучение диалогической речи / Д. И. Изаренков. – Москва : Рус. яз., 1986. – 160 с.
276. Ильченко И. А. Компетентносный к формированию стандартов профессионального образования / И. А. Ильченко // Открытое образование. – 2004. – № 45. – С. 4–8.

277. Ільганаєва В. О. Теоретико-методологічний синтез соціально-комунікаційного знання / Ільганаєва В. О. // Філософія спілкування. Філософія, психологія, соціальна комунікація. – 2009. – № 2. – С. 96–101.

278. Кавицька Т. І. Система вправ для формування текстотвірної компетенції у письмовому перекладі на іноземну мову / Т. І. Кавицька // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. – Вип. 92. – Серія : Педагогічні науки : Збірник. – Чернігів: ЧДПУ, 2011. – С. 112-125.

279. Каган М. С. Человеческая деятельность (опыт системного анализа) / М. С. Каган. – Москва : Политиздат, 1974. – 325 с.

280. Казакова С. В. Реализация системного подхода к формированию аудиальной культуры учащихся начальной школы / С. В. Казакова // Педагог. образ. в России. – 2012. – № 1. – С. 1–7.

281. Кальней В. А. Технология мониторинга качества обучения в системе «учитель-ученик» : метод.пособ. для учителя / В. А. Кальней, С. Е. Шишов. – Москва : Педагогическое общество России, 1999. – 86 с.

282. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – Москва : Педагогика, 1990. – 144 с.

283. Капинос В. И. Работа по развитию речи учащихся в свете теории учебной деятельности / В. И. Капинос // Русский язык в школе. – 1978. – № 4. – С. 58–66.

284. Караваева С. А. Формирование готовности студентов вуза к самостоятельной работе в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / С. А. Караваева; Челябинский гос. пед. ун-т. – Челябинск, 2004. – 21 с.

285. Караман С. О. Методика навчання української мови в гімназії : навч. посіб. для студ. вищих закладів освіти / С. О. Караман. – Київ : Ленвіт, 2000. – 272 с.



286. Караман С. Упровадження педагогічних інновацій у теорію і практику професійної підготовки вчителя-словесника / С. Караман // Вісн. Львів. ун-ту. – 2010. – Вип. 50. – С. 87–97.

287. Карасик В. И. Язык социального статуса / В. В. Карасик. – Москва : Наука, 1986. – 197 с.

288. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М. : Наука, 1987. – 263 с.

289. Карпович В. А. Діяльність сучасного вчителя / В. А. Карпович. – Київ, 2004. – 121 с.

290. Касьяненко М. Д. Педагогіка співробітництва: [навч. посіб.] / М. Д. Касьяненко. – Київ : Вища школа, 1993. – 320 с.

291. Квас О. В. Засади дитиноцентризму, як педагогічного світогляду, у науково-практичній спадщині С. Т. Шацького / О. В. Квас // Наук. записки [Нац. педаг. ун-ту ім. М. П. Драгоманова]. Сер. : Педагогічні та історичні науки. – 2012. – Вип. 102. – С. 102–109.

292. Кибрик А. А. Дискурс / А. А. Кибрик, П. Б. Паршин // Энциклопедия «Кругосвет» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.krugosvet.ru/articles/82/1008254/1008254a9.htm>.

293. Киричук О. В. Проблеми психології педагогічної взаємодії / О. В. Киричук // Психологія : респ. наук.-метод. зб. / редкол.: О. В. Киричук (відп. ред.) та ін. – Київ : Освіта, 1991. – Вип. 37. – С. 3–12.

294. Кічук Н. В. Формування творчої особистості вчителя в процесі вузівської професійної підготовки (на матеріалі початкової школи): автореф. дис. на здобуття наук.ступеня д-ра пед.наук : 13.00.01 / Н. В. Кічук – Київ, 1993. – 30 с.

295. Климова К. Я. Готуймо майбутніх учителів початкових класів до роботи в умовах діалектного оточення / К. Я. Климова// Початкова школа. – 2000. – №1. – С. 52–53.

296. Климова К. Я. Психологічні особливості формування культури мовлення майбутнього учителя початкових класів // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 3. – С. 179–184.

297. Климова К. Я. Теорія і практика формування мовнокомунікативної професійної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів : монографія / К. Я. Климова. – Житомир : Рута, 2010. – 560 с.

298. Климчук В. О. Розвиток внутрішньої мотивації / В. О. Климчук // Синергетика: процеси самоорганізації технічних, технологічних та соціальних систем : матеріали Першої Всеукраїнської наукової конференції / ред. І. Г. Грабар. – Житомир, 2003. – С. 75–78.

299. Клокар Н. І. Управління обласним інститутом післядипломної педагогічної освіти: теорія і практика : наук.-метод. посіб. / Н. І. Клокар. – Київ : Міленіум, 2004. – 218 с.

300. Князева Е. Н. Синергетика как новое мировидение : диалог с И. Пригожиным / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов // Вопросы философии. – 1992. – № 12. – С. 3–20.

301. Ковалев А. Г. Личность воспитывает себя / А. Г. Ковалев. – Москва : Политиздат, 1983. – 256 с.

302. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова : [монографія] / Л. В. Коваль. – Донецьк: Юго-Восток, 2009. – 375 с.

303. Ковриго С. Б. Комунікативно-когнітивний підхід у навчанні англійської мови / С. Б. Ковриго // Англ. мова та літ-ра. – 2010. – № 36. – С. 17–23.

304. Когут М. В. Принципи розвитку мовлення та навчання дітей дошкільного віку рідної мови / М. В. Когут // Бібліотечка вихователя дитячого садка. – 2006. – січень (№1-2). – С. 1–22.

305. Кодлюк Я. П. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх педагогів як пріоритет модернізації вищої освіти України / Я. П. Кодлюк //

Професійні компетенції та компетентності вчителя : матеріали регіонального наук.- практ. семінару. – Тернопіль : Вид-во ТИПУ ім. В. Гнатюка, 2006. – С. 7–10.

306. Кодлюк Я. П. Робота з підручником на уроках у початковій школі : посіб. для вчит. поч. школи / Я. П. Кодлюк, О. Я. Янченко ; за ред. О. Я. Савченко. – Київ : Наш час, 2009. – 104 с.

307. Козаков В. А. Самостійна робота студентів і її інформаційне забезпечення / В. А. Козаков. – Київ, 1990. – 248 с.

308. Козырева О. А. Компетентность современного учителя: современная проблема определения понятия / О. А. Козырева // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – № 32. – С. 48–51.

309. Коломінський Н. Л. Психологія педагогічного менеджменту : посібник / Н. Л. Коломінський. – Київ : МАУП, 1996. – 184 с.

310. Колшанский Г. В. Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения / Г. В. Колшанский // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 1. – С. 26–32.

311. Комар О. А. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивних технологій. Теоретико-методичні аспекти: [монографія] / О. А. Комар. – Умань: РВЦ «Софія», 2008. – 332 с.

312. Комар О. А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Комар Ольга Анатоліївна ; Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. – Умань, 2011. – 46 с.

313. Комаренко Н. Г. Форми організації методичної роботи в гімназії : автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / Н. Г. Комаренко. – Одеса, 1997. – 24 с.

314. Коменский Я. А. Великая дидактика: хрестоматия по истории зарубежной педагогики : [учеб. пос. для студ. пед ин-тов / Ян Амос

Коменский; сост. и автор вводных статей А. И. Пискунов. – [2-е изд., перераб.]. – М. : Просвещение, 1981. – С. 80–161.

315. Компанієць В. В. Управління розвитком соціально-економічних систем у духовно-моральному та соціокультурному вимірі (на прикладі залізничного транспорту) [Текст] : автореф. дис. ... д-ра екон. наук : 08.00.03 / В. В. Компанієць ; Укр. держ. акад. залізн. трансп. – Харків, 2012. – 42 с.

316. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук. – Київ : «К.І.С.», 2004. – 112 с.

317. Кононенко П. П. Українська мова : навч. пос. для вступн. до вузів / П. П. Кононенко, Л. О. Кадомцева, Л. І. Мацько. – 2-е вид. стереотипне. – Київ : Либідь, 1991. – 223 с.

318. Концептуальні засади комунікативної методики навчання української мови / Марія Пентилук, Олена Горошкіна та ін. // Укр. мова і л-ра в шк. – 2006. – № 1. – С. 15–20.

319. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Інф. зб. МОН України. – 2002. – № 2. – С. 1–22.

320. Концепція мовної освіти 12-річної школи. Українська мова як рідна // Дивослово. – 2002. – № 8. – С. 59–65.

321. Концепція національного виховання // Рідна школа. – 1995. – № 6. – С. 23–26.

322. Концепція розвитку освіти України на період 2015-2025 років (проект) [Електронний ресурс] / Міністерство освіти і науки України. – Режим доступу: [http://old.mon.gov.ua/img/zstored/files/project\\_30102014.doc](http://old.mon.gov.ua/img/zstored/files/project_30102014.doc)

323. Концепція середньої загальноосвітньої школи України (проект) [Електронний ресурс] / Національна академія педагогічних наук України. – Режим доступу: <https://naps.gov.ua/uploads/files/sod/school-concept.docx>

324. Копусь О. А. Педагогічна технологія формування готовності майбутніх філологів до роботи в профільній школі / О. А. Копусь // Наука і освіта. – 2014. – № 10. – С. 98–102.

325. Корнилов К. Н. Психология : учеб. для сред. школы / К. Н. Корнилов. – Москва : Учпедгиз, 1946. – 151 с.
326. Короткова Э. Воспитывать интерес к творческому рассказыванию / Э. Короткова // Дошкольное воспитание. – 1973. – № 6. – С. 8.
327. Корсакова О. Склад і структура змісту сучасної шкільної освіти на різних рівнях його конструювання / О. Корсакова // Освіта і управління. – 2004. – № 3-4. – С. 125-132.
328. Котюрова М. П. Культура научной речи: текст и его редактирование : учеб. пособ. / М. П. Котюрова, Е. А. Баженова. – Москва : Флинта ; Наука, 2008. – 280 с.
329. Краевский В. В. Инновации и традиции – два полюса мира образования [Электронный ресурс] / Володар Викторович Краевский // Интернет-журнал «Эйдос». – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2003/0711-01.htm>.
330. Краевский В. В. Основы обучения. Дидактика и методика : учеб. пос. [для студ. высш. учеб. заведений] / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – Москва : Академия, 2007. – 352 с.
331. Краевский В. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В. В. Краевский, А. В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 3–10.
332. Кратасюк Л. М. Інтерактивні методи в навчанні учнів 5-6 класів створювати тексти різних типів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Кратасюк Людмила Миколаївна ; Ін-т педагогіки НАПН України. – К., 2011. – 20 с.
333. Кратасюк Л. М. Функціонально-змістові типи мовлення як виразник текстової категорії інформативності / Л. М. Кратасюк // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2012. – Вип. 66. – С. 215-218.
334. Кремень В. Г. Національна освіта як соціокультурне явище / В. Г. Кремень // Учитель. – 1999. – №11–12. – С. 11.

335. Кремень В. Г. Сьогодення потребує інноваційного мислення / В. Г. Кремень // Урядовий кур'єр. – 2006. – 5 жовтня. – С. 7.

336. Кремень В. Г. Філософія освіти ХХІ століття / В. Г. Кремень // Урядовий кур'єр. – 2003. – 6 лютого. – С. 9

337. Кремень В. Г. Формування особистості в умовах розвитку української державності / В. Г. Кремень // Педагогічна газета. – 1999. – № 12. – С. 1–2.

338. Крижко В. В. Теорія та практика менеджменту в освіті / В. В. Крижко. – Запоріжжя : Просвіта, 2003. – 272 с.

339. Кричевский В. Ю. Профессиограмма директора школы: Проблемы повышения квалификации руководителей школ / В. Ю. Кричевский. – Москва : Педагогика, 1987. – С. 67.

340. Кубрякова Е. С. Номинативный аспект речевой деятельности / Е. С. Кубрякова. – Москва : Наука, 1986. – 157 с.

341. Кубрякова Е. С. О тексте и критериях его определения / Е. С. Кубрякова // Текст. Структура и семантика. Т. 1. – Москва, 2001. – С. 72–88.

342. Кубрякова Е. С. Язык и знание / Е. С. Кубрякова. – Москва : Языки славянской культуры, 2004. – 555 с.

343. Кудрявцев Т. В. Про проблемне навчання / Т. В. Кудрявцев. – Москва : Наука, 1984. – 384 с.

344. Кудрявцева Т. С, Шарапова О.Ю. Деловые бумаги. Деловые качества. Деловой стиль речи / Т. С. Кудрявцева. – Москва. – 1997. – 191 с.

345. Кудрявцева Т. С. Функционирование текста в учебном процессе / Т. С. Кудрявцева // Текст как объект лингвистического анализа и перевода. – Москва, 1984. – 184 с.

346. Кузьмина Н. В. Основы вузовской педагогики / Н. В. Кузьмина. – Ленинград : Изд-во Ленингр. ун-та, 1972. – 311 с.

347. Кузьмина Н. В. Предмет акмеологии / Н. В. Кузьмина. – Санкт-Петербург : Политехника, 2002. – 189 с.

348. Кузьмина Н. В. Формирование педагогических способностей / Н. В. Кузьмина. – Ленинград : Изд-во Ленингр. ун-та, 1961. – 98 с.
349. Кузьмін М. В. Самоорганізація та соціоеволюція / М. В. Кузьмін // Філософ. і соціол. думка. – 1994. – № 9-10. – С. 99–133.
350. Кульчицька О. І. Дивергентне мислення як умова розвитку творчості дітей молодшого шкільного віку / О. І. Кульчицька // Обдарована дитина. – 1999. – № 1. – С. 2–6.
351. Купалова А. Ю. Практическая методика русского языка. 8 класс [Текст] : кн. для учителя / А. Ю. Купалова, В. В. Никаноров. – Москва : Просвещение, 1992. – 192 с.
352. Кухаренко В. А. Інтерпретація тексту / В. А. Кухаренко. – Вінниця : Нова книга, 2004. – 272 с.
353. Кучерук О. А. Розвиток креативності у структурі методичної компетентності майбутнього вчителя української мови / О. А. Кучерук, Г. В. Грибан // Педагогічний дискурс. – 2008. – Вип. 3. – С. 112–116
354. Кучерук О. Методологічні засади особистісно орієнтованої лінгводидактики / О. Кучерук // Укр. мова і літ-ра в школі. – 2013. – № 6. – С. 20–24.
355. Кучерява О. Система роботи з формування дискурсивної компетенції у сфері писемної комунікації / О. Кучерява // Вісн. Львів. ун-ту. Серія філол. – 2010. – Вип. 50. – С. 254–261.
356. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А. А. Кыверялг. – Таллин : Валгус, 1980. – 224 с.
357. Лабазина Л. Н. Современная система профессиональной подготовки учителей во Франции : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Л. Н. Лабазина ; Ярославл. гос. ун-т. – Ярославль, 1999. – 24 с.
358. Ладыженская Т. А. О взаимосвязи устной и письменной речи учащихся в процессе работы над изложением и сочинением / Т. А. Ладыженская // Докл. АПН РСФСР. – 1959. – № 3. – С. 51–54.

359. Ладыженская Т. А. Развитие речи как особая область методики русского языка / Т. А. Ладыженская // Методика развития речи на уроках русского языка / под ред. Т. А. Ладыженской. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Просвещение, 1991. – С. 4-17 .

360. Ладыженская Т. А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся / Т. А. Ладыженская. – Москва : Педагогика, 1975. – 255 с.

361. Лазарева Л. И. Формирование информационной культуры учителя в условиях инновационной деятельности образовательного учреждения : автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л. И. Лазарева. – Кемерово, 2007. – 23 с.

362. Ларионова О. Компетентность – основа контекстуального обучения : статья / О. Ларионова // Высшее образование в России. – 2005. – № 10. – С. 118-122.

363. Леднев В. С. Содержание образования : учеб. пособ. / В. С. Леднев. – Москва : Высш. шк., 1989. – 360 с.

364. Леонтьев А. А. Национальные особенности коммуникации как междисциплинарная проблема: объем, задачи и методы этнопсихолингвистики / А. А. Леонтьев // Национально-культурная специфика речевого поведения / под. ред. А. А. Леонтьева, Ю. А. Сорокина, Е. Ф. Тарасова. – Москва : Наука, 1977. – С. 5–14.

365. Леонтьев А. А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному: психолингвистические очерки / А. А. Леонтьев. – Москва : МГУ, 1970. – С. 78–79.

366. Леонтьев А. А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьев. – Москва : Знание, 1979. – 47 с.

367. Леонтьев А. А. Психологические механизмы и пути воспитания умений публичной речи / А. А. Леонтьев. – Москва, 1972. – 39 с.

368. Леонтьев А. А. Психологические особенности деятельности лектора / А. А. Леонтьев. – Москва : Знание, 1981. – 80 с.



369. Леонтьев А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – [2-е изд., испр. и доп.]. – Москва : Смысл, 1997. – 355 с.
370. Леонтьев А. А. Психология общения/ А. А. Леонтьев. – Москва : Языки славянской культуры, 2005. – 220 с.
371. Леонтьев А. А. Речевая деятельность. Факторы вариантности речевых высказываний / А. А. Леонтьев // Основы теории речевой деятельности. – Москва : Наука, 1974. – С. 21-35.
372. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии : избр. психологические тр. / А. А. Леонтьев. – Москва : МПСИ, 2004. – 535 с.
373. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность : [учеб. пос. для студ.] / А. Н. Леонтьев. – Москва : Смысл; Академия, 2004. – 346 с.
374. Леушина А. М. Развитие связной речи у дошкольника/ А. М. Леушина // Психология речи. – 1945. – № 3. – С. 21–72.
375. Лисенко А. Ф. До питання щодо синергетичного підходу в педагогіці / А. Ф. Лисенко // Психологія на перетині тисячоліть : зб. наук. пр. учасників 5-х Костюківських читань. – Київ, 1998. – Т. 2. – С. 324–327.
376. Лозова В. І. Педагогічні цінності сучасної освіти / В. І. Лозова // Педагогічна і психологічна науки а Україні : зб. наук. пр. до 15-річчя АПН України : у 5-и т.– Київ : Педагогічна думка, 2007. – Т. 1. – С. 68–79. – (Теорія та історія педагогіки).
377. Локалова Н. П. Виды анализа учебного материала и психологические трудности при их несформированности / Н. П. Локалова // Нач. школа. – 1994. – № 5. – С. 54-59.
378. Локалова Н. Уроки психологического развития в начальной школе / Н. Локалова // Нач. школа : прил. к газ. «Первое сент.». – 1998. – № 36. – С. 199.
379. Лотман Ю. М. Текст и функция / Ю. М. Лотман, А. М. Пятигорский // Семиосфера. – Санкт-Петербург : Искусство – СПб, 2000. – С. 434–442.

380. Лурия А. Р. Роль речи в психологическом развитии ребенка / А. Р. Лурия // Вопр. психол. – 1958. – № 5. – С. 3–17.

381. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия ; ред. Е. Д. Хомская. – [2-е изд.]. – Москва : МГУ, 1998. – 336 с.

382. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти : навч. посіб. / В. С. Лутай. – Київ : Магістр-S, 1996. – 256 с.

383. Львов М. Р. Основы теории речи / М. Р. Львов. – Москва : Наука, 2003. – 64 с.

384. Львов М. Р. Речь младших школьников и пути ее развития : пособ. для учит. / М. Р. Львов. – Москва : Просвещение, 1975. – 176 с.

385. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка / М. Р. Львов. – Изд. 2-е, испр. и доп. – Москва : РОСТ, Фирма «СКРИН», 1997. – 271 с.

386. Любашенко О. В. Лінгводидактичні стратегії навчання української мови студентів неспеціальних факультетів вищих навчальних закладів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 / О. В. Любашенко – Київ, 2008. – 44 с.

387. Любашенко О. В. Усвідомлена навчально-пізнавальна діяльність у процесі залучення метакогнітивних стратегій навчання української мови / О. В. Любашенко // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : Наук. записки Рівненського держ. гум. ун-ту. – Рівне : РДГУ, 2006. – Вип. 33. – С.112–116.

388. Ляска Е. І. Теоретико-методологічне обґрунтування та ефективність педагогічних інновацій вчителів молодших класів : автореф... д-ра пед. наук: 13.00.04 ; 13.00.01 / Ляска Еугенія Івона . – Київ, 1995. – 56 с.

389. Ляудис В.Я. Структура продуктивною учебного взаимодействия / В. Я. Ляудис // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся. – Москва, 1980. – С. 37–52.

390. М'ясищев В. Н. Психологія відносин / В. Н. М'ясищев. – Москва, 1995. – 356 с.

391. Майборода В. К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917-1985 рр.). – Київ : Либідь, 1992. – 196 с.
392. Максименко С. Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці : методологія, методи, програми, процедури : навч. посіб. для вищої школи / С. Д. Максименко – Київ : Наук. думка, 1998. – 226 с.
393. Максименко С. Д. Поняття особистості в психології / С. Д. Максименко // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 7. – С. 1–7.
394. Мальований Ю. Філософія розвитку національної освіти. (Рецензія на збірник наукових праць Г. Філіпчука «Національна освіта: особистість і суспільство». – Чернівці : Зелена Буковина, 2013. – 844 с. ) / Ю. Мальований // Естетика і етика педагогічної дії. – 2013. – Вип. 5. – С. 198-199.
395. Малютина Н. К. Основы профессиональной подготовки словесника-русиста : монография / Н. К. Малютина. – Кишинев : Штиица, 1988. – 132 с.
396. Мамчич О. Б. Формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів початкової школи у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец.: 13.00.04 / О. Б. Мамчин – Київ, 2003. – С. 85–108.
397. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А. К. Маркова // Сов. педагогика. – 1990. – № 8. – С. 82–88.
398. Мартиненко С. М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: [монографія] / С. М. Мартиненко. – Київ : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2008. – 434 с.
399. Маслова В. А. Когнитивная лингвистика : учеб. пособ. / В. А. Маслова. – Москва : Тетра Систем, 2005. – 256 с.
400. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Г. Маслоу ; пер. с англ. Т. Гутман, Н. Мухинана – [3 изд.]. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 351 с.

401. Матвієнко О. В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії у навчально-виховному середовищі школи першого ступеня : автореф... д-ра пед. наук : 13.00.04 / О. В. Матвієнко – Київ, 2010. – 34 с.

402. Матяш Н. Проектування міжпредметних компетенцій на основі взаємозв'язку біологічного і хімічного змісту / Н. Матяш // Рідна школа. – 2012. – № 6. – С. 44–47.

403. Мацько Л. І. Матимемо те, що зробимо : [До питання формування мовної культури] / Л. Мацько // Дивослово. – 2001. – № 9 . – С. 2–3.

404. Мацько Л. І. Стилїстика української мови [Текст ] : підручник / Л.І. Мацько, О.М. Сидоренко, О.М. Мацько. – К. : Вища школа, 2003. – 462 с.

405. Мацько Л. І. Текст як об'єкт лінгводидактики в аспекті проблем мовної освіти / Л. І. Мацько // Вісн. Черкас. ун-ту. – 2004. – Вип. 54. – С. 10–14. – (Серія «Педагогічні науки»).

406. Менчинская Н. А. Психологические основы обучения / Н. А. Менчинская // Основы дидактики / под ред. Б. П. Есипова. – Москва : Просвещение, 1967. – С. 132–175.

407. Мерлин В. С. Психология индивидуальности: избранные психологические труды / В. С. Мерлин ; под ред. Е. А. Климова. – Воронеж, 1996. – 448 с.

408. Методика викладання української мови / С. І. Дорошенко, М. С. Вашуленко, О. І. Мельничайко та ін. [ за ред. С. І. Дорошенка] – Київ : Вища школа, 1992. – 400 с.

409. Методика викладання української мови в середній школі / [за ред. С. Х. Чавдарова, В. І. Масальського]. – Київ : Рад. школа, 1962. – 370 с.

410. Методика навчання української мови в початковій школі / [за ред. М. С. Вашуленка]. – Київ : Літера, 2010. – 364 с.

411. Мещеряков В. Н. Жанр / В. Н. Мещеряков // Педагогическое речеведение : словарь-справочник ; под ред. Т. А. Ладыженской, А. К. Ми-

хальской ; сост. А. А. Князьков. – [2-е изд., испр. и доп.]. – Москва : Флинта, Наука, 1998. – С. 56.

412. Мещеряков В. Н. Жанры учительской речи. Публицистика. Рецензия на сочинения. Отзывы. Школьные характеристики. Педагогические эссе : учеб. пос. / В. Н. Мещеряков. – Москва : Флинта, Наука, 2003. – 248 с.

413. Мещеряков В. Н. Жанры школьных сочинений: теория и практика написания : [учеб.-метод. пос. для студ. и учителей-словесников] / В. Н. Мещеряков. – [3-е изд.]. – Москва : Наука, 2001. – 256 с.

414. Мещеряков В. Н. Теория текстообразования / Валентин Николаевич Мещеряков // Педагогическое речеведение. Словарь-справочник ; под ред. Т. А. Ладыженской, А. К. Михальской ; сост. А. А. Князьков. – [2-е изд., испр. и доп.]. – Москва : Флинта, Наука, 1998. – С. 248.

415. Мильруд Р. П. Компетентность в изучении языка / Р. П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 7. – С. 30–36.

416. Мисечко О. Є. Формування системи фахової підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах України (початок ХХ ст. - початок 1960-х рр.) : монографія / О. Є. Мисечко ; Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. – Житомир : Полісся, 2008. – 527 с.

417. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – Москва : Флинта ; Моск. психол-соц. ин-т, 1998. – 109 с.

418. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития : учеб. пособ. / Л. М. Митина. – Москва : Изд. центр «Академия», 2004. – 320 с.

419. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы) / Л. М. Митина. – Москва : Дело, 1994. – 216 с.

420. Михайловська Г. О. Теорія і практика формування комунікативно-мовленнєвих умінь в учнів 5-9 класів у процесі вивчення російської мови : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 / Г. О. Михайлівська – Київ, 2001. – 36 с.

421. Михасюк Т. В. Мовленнєвий розвиток молодших школярів у процесі позакласної народознавчої роботи : автореф. дис. ... канд. пед. наук :

13.00.02 / Т. В. Михасюк ; Тернопіл. нац. пед. ун-т імені Володимира Гнатюка. – Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2012. – 19 с.

422. Михасюк Т. В. Мовленнєвий розвиток молодших школярів у процесі позакласної народознавчої роботи : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Т. В. Михасюк ; Тернопіл. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. – Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2012. – 19 с.

423. Мишатина Н. Л. Методика и технология речевого развития школьников лингвоконцептоцентрический подход : [монография] / Н. Л. Мишатина. – Санкт-Петербург : Наука : «САГА», 2009. – 264 с.

424. Молчановский В. В. Состав и содержание профессионально-деятельностной компетенции преподавателя русского языка как иностранного : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02. / В. В. Молчановский – Москва, 1999. – 412 с.

425. Моляко В. А. Стратегии решения новых задач в процессе творческой деятельности / В. А. Моляко // Обдарована дитина. – 2002. – № 4. – С. 33–43.

426. Моляко В. А. Творческая конструкторология (пролегомены) / В. А. Моляко. – Киев : Освита України, 2007. – 388 с.

427. Моляко В. О. Психологічна теорія творчості / В. О. Моляко // Наук. зап. Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – 2002. – Вип. 22. Актуальні проблеми сучасної української психології. – С. 221–229.

428. Моляко В. О. Психологія готовності до творчої праці / В. О. Моляко. – Київ : Тов-во Знання, 1989. – 43 с.

429. Моляко В. О. Психологія творчості – нова парадигма дослідження конструктивної діяльності людини / В. О. Моляко // Практ. психологія та соц. робота. – 2004. – № 8. – С. 1–4.

430. Момот В. М. Теорія і практика формування професійно зорієнтованого мовлення у студентів технічного профілю / В. М. Момот // Укр. література в загальноосвітній школі. – 2004. – № 3. – С. 44–46.

431. Москальова Л. Ю. Перспективи людиномірності як принципу гармонізації культурно-освітнього простору студентів педагогічних спеціальностей / Л. Москальова // Педагогічна освіта і наука в умовах класичного університету: традиції, проблеми, перспективи : у 3-х т. Т. 1. Підготовка педагогічних кадрів у вищій школі: виклики, проблеми, динаміка змін : зб. наук. пр. / за ред. М. Євтуха, Д. Герцюка, К. Шмидта. – Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2013. – С. 63–68.

432. Мудрик А. Б. Психологічний аналіз особливостей прояву професійних деформацій особистості на різних етапах її професіоналізації / А. Б. Мудрик // Проблеми сучасної психології. – 2014. – Вип. 23. – С. 434–446.

433. Мухина В. С. Возрастная психология. Феноменология развития / В. С. Мухина. – Москва : Академия, 2006. – 608 с.

434. Нагрибельна І. А. Самостійна робота в системі підготовки майбутніх учителів до навчання української мови в початкових класах : автореф. дис ... док. пед. наук: 13.00.02 / І. А. Нагрибельна . – Херсон, 2016 . – 44 с.

435. Наумчук Н. М. Сучасний урок української мови в початковій школі: методика і технологія навчання / Н. М. Наумчук. – Тернопіль : Астон, 2001. – 235 с.

436. Національний освітній глосарій: вища освіта / уклад. І. І. Бабин, Я. Я. Болюбаш, А. А. Гармаш [й ін.]; за ред. Д. В. Табачника, В. Г. Кременя. – Київ : Видав. дім «Плеяди», 2011. – 100 с.

437. Нечаев Н. Н. Психолого-педагогические аспекты подготовки специалистов в вузе / Н. Н. Нечаев. – Москва : Изд. МГУ, 1985. – 113 с.

438. Нечаева О. А. Функционально-смысловые типы речи (описание, повествование, рассуждение) / О. А. Нечаева. – Улан-Удэ : Бурятское книж. изд-во, 1974. – 162 с.

439. Никишаева В. П. Опыты лингво-стилистического анализа художественного текста / В. П. Никишаева. – Бийск : НИЦ БиГПИ, 1998. – 159 с.

440. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія / Н. Г. Ничкало // Неперервна професійна освіта: теорія і практика – 2001. – Вип. 1. – С. 9–22.

441. Ничкало Н. Г. Професія вчителя вічна / Н. Г. Ничкало // Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти. – Київ, 2003. – С. 3–10.

442. Ніколаєнко С. М. Роль післядипломної освіти у становленні вчителя / С. М. Ніколаєнко // Коментар до інформаційного збірника Міністерства освіти і науки України. – 2006. – № 9. – С. 7–10.

443. Нікулочкіна О. В. Основні напрями модернізації післядипломної педагогічної освіти вчителів початкових класів / О. В. Нікулочкіна // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальній школі. – 2010. – № 9. – С. 407–410.

444. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи [Електронний ресурс] / Міністерство освіти і науки України. – Режим доступу:

<http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepczyia.pdf>

445. Новий тлумачний словник української мови : у 3 т.: 42000 сл. Т. 1 : А – К / уклад. В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. – Київ : Аконіт, 2003. – 926 с.

446. Новий тлумачний словник української мови : у 3 т.: 42000 сл. Т. 2 : К – П / уклад. В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. – Київ : Аконіт, 2003. – 926 с.

447. Новиков А. М. Методология образования / А. М. Новиков. – Москва : Эгвес, 2002. – 320 с.

448. Новиков А. И. Текст и его смысловые доминанты / А. И. Новиков. – Москва : Азбуковник, 2007. – 224 с.



449. Новиков А. И. Текст и контртекст: две стороны процесса понимания / А. И. Новиков // Вопросы психолингвистики. – 2003. – № 1. – С. 64–76.

450. Новоселова А. А. Научно-техническое творчество как фактор совершенствования профессиональной подготовки студентов: (организационно-педагогический аспект) : автореф. дис. ...канд. пед. наук. : 13.00.02. / А. А. Новоселова – Л., 1984. – 15 с.

451. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти / О. В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – Київ : «К.І.С.», 2004. – 112 с.

452. Огієнко І. Українська культура. Коротка історія культурного життя українського народу / І. Огієнко. – Київ : Довіра, 1992. – 142 с.

453. Огнев'юк В. Усе має свій початок [Текст] / В. Огнев'юк // Початкова школа. – 2006. – №8. С. 1–5.

454. Оліяр М. П. Теоретико-методичні засади формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. ...канд. пед. наук. : 13.00.02. / М. П. Оліяр / – Одеса, 2016. – 43 с.

455. Омельчук С. А. Методика навчання морфології української мови в основній школі на засадах дослідницького підходу : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / С. А. Омельчук – Херсон, 2014. – 45 с.

456. Омельчук С. А. Формування мовленнєво-комунікативних умінь учнів основної школи на завершальному етапі вивчення синтаксису : автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.02 / С. А. Омельчук – Київ, 2003. – 20 с.

457. Онкович Г. В. Теоретичні основи використання засобів масової інформації у навчанні української мови студентів-нефілологів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Онкович Ганна Володимирівна. – Київ, 1995. – 303 с.

458. Опис ключових змін до навчальних програм (1-4 класи) [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

<http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/08/18/opis-klyuchovix-zmin-v-onovlenix-programax-pochatkovoyi-shkoli.docx>

459. Орлов В. Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія / В. Ф. Орлов – Київ : Наук. думка, 2003. – 262 с.

460. Осадчий В. Використання засобів Інтернет у професійній підготовці вчителя / В. Осадчий // Молодь і ринок. – 2013. – № 12. – С. 32–38.

461. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. О. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська [та ін.] ; за заг. ред. О. М. Пехоти. – Київ : А.С.К., 2003. – 255 с.

462. Остапенко Н.М. Теоретичні і методичні засади формування лінгводидактичної компетентності у майбутніх учителів української мови і літератури : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання» / Наталя Миколаївна Остапенко. – К., 2010. – 37 с.

463. Остапчук О. Професійний саморозвиток і самопроектування в системі педагогічної освіти / О. Остапчук // Шлях освіти. – 2007. – № 4. – С. 13–18.

464. Осягнення освіти: підсумки ХХ століття / В. О. Огнев'юк. – Київ : Навч. книга, 2003. – 111 с.

465. Паламар Л. М. Практичний курс української мови : навч. посіб. / Л. М. Паламар. – Київ : Либідь, 1993. – 192 с.

466. Паламар Л. М. Функціонально-комунікативний принцип формування мовної особистості : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Л. М. Паламар ; Укр. держ. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 1997. – 45 с.

467. Паламарчук Л. Б. Особливості навчання обдарованих дітей / Л. Б. Паламарчук, С. М. Бабійчук // Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка. – 2016. – № 25. – С. 75–80.

468. Пальчевський С. С. Педагогіка : навч. посіб. / С. С. Пальчевський. – Київ : Каравела, 2007. – 576 с.
469. Педагогика в профессиональной подготовке бакалавра и специалиста в области образования : учеб.-метод. пособ. / науч. ред. Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. – 178 с.
470. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.; за ред. З. Н. Курлянд. – 3-тє вид., перероб. і доп. – Київ : Знання, 2007. – 496 с.
471. Педагогічна творчість: методологія, теорія, технології / В. П. Андрущенко [та ін.] ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова ; Ін-т історії та філос. пед. освіти. Каф. пед. творчості. – Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – 183 с.
472. Педагогічні ідеї Г. С. Сковороди : зб. ст. / за ред. О. Г. Дзевєріна. – Київ : Вища шк., 1972. – 246 с.
473. Пентилюк М. Розвиток української лінгводидактики в контексті Державного стандарту базової і повної освіти в Україні / М. Пентилюк // Вісн. Львів. ун-ту. Сер. філологічна. – 2010. – № 50. – С. 123–130.
474. Пентилюк М. І. Сучасний урок української мови / М. І. Пентилюк, Т. Г. Окуневич. – Харків : Основа, 2007. – С. 15.
475. Пересторонина И. Л. Особенности формирования профессиональной компетентности будущего учителя при изучении второго иностранного языка / И. Л. Пересторонина // Научное исследование и российское образование: идеи и ценности XXI века : материалы 6-й междисциплинарной науч.-практ. конф. аспирантов и соискателей (Москва, 3-4 апреля 2003 г.) / сост. Н. В. Фанькина. – Москва : АПК и ПРО, 2003. – С. 177–181.
476. Песталотци И. Г. Избранные педагогические сочинения : в 2-х т. Т. 1 / под. ред. В. А. Ротенберг, В. М. Кларина. – Москва : Педагогика, 1981. – 336 с.

477. Перхайло Н. А. Формування текстотворчої компетентності старшокласників у процесі профільного навчання української мови : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Перхайло Неля Антонівна Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ : НПУ ім. М. Драгоманова, 2013. – 20 с.

478. Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения : в 2-х т. Т. 2. / под. ред. В. А. Ротенберг, В. М. Кларина. – Москва : Педагогика, 1981. – 306 с.

479. Пехота Е. Н. Индивидуальность учителя: теория и практика / Е. Н. Пехота. – Николаев : Лицей, 1997. – 144 с.

480. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – Москва : Междунар. пед. акад., 1994. – 580 с.

481. Пименова М. В. Концептуальные исследования в современной лингвистической парадигме : учеб. пособ. / М. В. Пименова, О. Н. Кондратьева. – Москва : Флинта : Наука, 2011. – 176 с.

482. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посіб. / О. М. Пехота, В. Д. Будає, А. М. Старєва [та ін.] / за ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. – Київ : А.С.К., 2003. – 240 с.

483. Підласий І. Педагогічні інновації / І. Підласий, А. Підласий // Рідна шк. – 1998. – № 12. – С. 6–12.

484. Підласий І. Ідеали українського виховання / І. Підласий // Рідна шк. – 2000. – № 4. – С. 3–16.

485. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології : інтерактив. підр. для пед. ринкової системи освіти / І. П. Підласий. – Київ : Слово, 2004. – 616 с.

486. Пішак В. П. Роль теоретичної та практичної підготовки у становленні професійної ідентичності майбутнього медичного працівника / В. П. Пішак, А. С. Борисюк // Психол. і пед. науки в Україні : зб. наук. пр. : в 5 т. Т. 2: Психологія, вікова фізіологія та дефектологія. – Київ : Пед. думка, 2012. – С. 368–378.

487. Подмазін С. І. Особистісно-орієнтована освіта: сутність і зміст / С. І. Подмазін // Культурол. вісн. – 2006. – Вип. 16. – С. 123–128.
488. Подымова Л. С. Показатели оценки качества образования в контексте психолого-педагогической инноватики / Л. С. Подымова, А. Аль-Сади // Вісн. Луган. нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка. Пед. науки. – 2012. – № 22 (3). – С. 61–67.
489. Пожарский С. Д. Акмеология философии успеха / С. Д. Пожарский – Санкт-Петербург : Северный колледж, 2010. – 255 с.
490. Полат Е. С. Проблемы образования в канун XXI века [Электронный ресурс] / Е. С. Полат // Интернет-журнал «Эйдос». – 1998. – №7. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/1998/1111-07.htm>.
491. Поліщук В. М. Вікова і педагогічна психологія : навч. посіб. / В. М. Поліщук. – Вид. 3-тє, виправ. – Суми : Унів. кн., 2010. – 352 с.
492. Пометун О. І. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О. І. Пометун // Рідна шк. – 2005. – № 1 (900). – С. 65–69.
493. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук. метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. І. Пироженко ; за заг. ред. О. І. Пометун. – Київ : А.С.К., 2004. – 192 с.
494. Пометун О. І. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки / О. І. Пометун // Вісн. програм шк. обмінів. – 2005. – № 23. – С. 18–24.
495. Пономарів О. Д. Стилїстика сучасної української мови : підр. / О. Д. Пономарів. – Київ : Либідь, 1993. – 248 с.
496. Пономарьова К. І. Реалізація компетентнісного підходу в навчанні молодших школярів української мови / К. Пономарьова // Почат. шк. – 2010. – № 12. – С. 15–19.
497. Потапенко О. І. Лінгводидактика (курс лекцій) : навч. посіб. / [О. І. Потапенко, Л. П. Кожуховська, Т. І. Товкайло]. – Київ : Міленіум, 2005. – 405 с.

498. Поташник М. М. Как оптимизировать процесс воспитания / М. М. Поташник. – Москва : Знание, 1984. – 80 с.

499. Поташник М. М. Педагогические ситуации / М. М. Поташник, Б. З. Вульфов. – Москва : Педагогика, 1989. – 114 с.

500. Потебня О. Думка й мова (фрагменти) / О. Потебня // Слово. Знак. Дискурс: Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. / за ред. М. Зубрицької. – Львів : Літопис, 1996. – С. 23–39.

501. Почепцов Г. Г. Коммуникативные технологии двадцатого века / Г. Г. Почепцов. – Москва : Рефл-бук ; Киев : Ваклер, 2000. – 352 с.

502. Практикум з методики навчання мовознавчих дисциплін у вищій школі : навчальний посібник/ [О. М. Горошкіна, С. О. Караман, З. П. Бакум та ін.] ; за ред. О. М. Горошкіної, С. О. Карамана. – К. : АКМЕ ГРУП, 2015. – 250 с.

503. Прищепа О. Ю. Підготовчий етап формування мовленнєвої компетентності молодших школярів / О. Ю. Прищепа // Анотовані результати наук.-досл. роботи Ін-ту пед. НАПН України за 2012 рік : наук. вид. – Київ : Пед. думка, 2012. – С. 325–326.

504. Прищепа О. Ю. Професійна компетентність учителя як умова навчання письма першокласників / О. Ю. Прищепа // Формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів у навчальному процесі: дидактико-методичні аспекти: Дайджест 2 / укл. О. В. Онопрієнко. – Донецьк : Каштан, 2012. – С. 83–88.

505. Прищепа О. Ю. Розвиток мовленнєвої компетентності учнів 1–2 класів / О. Ю. Прищепа // Поч. шк. – 2013. – № 8. – С. 17–20.

506. Програма для вищих навчальних закладів І–ІІ рівнів акредитації з дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням». – Київ, 2002. – 13 с.

507. Програми для середньої загальноосвітньої школи : 1–4 класи. – Київ : Поч. шк. – 2016. – С. 7–59.

508. Прокопенко І. Ф. Педагогічна технологія / І. Ф. Прокопенко, В. І. Євдокимов. – Харків : Основа, 1995. – 105 с.

509. Прокопьев И. И. Педагогика. Основы общей педагогики. Дидактика : учеб. пособие / И. И. Прокопьев, Н. В. Михалкович. – Минск : ТетраСистемс, 2002. – 544с.

510. Протасова Н. Г. Післядипломна освіта педагогів як відкрита система / Н. Г. Протасова // Післядипломна освіта в Україні. – 2001. – № 1. – С. 10–13.

511. Професійна освіта : словник : навч. посіб. / уклад. С. У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н. Г. Ничкало. – Київ : Вища шк., 2000. – 390 с.

512. Психолінгвістика в очерках и извлечениях : хрестоматия / сост. В. К. Радзиховская [и др.]. – Москва : Академия, 2003. – 264 с.

513. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории / К. А. Абульханова-Славская, Л. И. Анцыферова, А. В. Брушлинский и др. – Москва : Изд-во «Ин-т психологии РАН», 1997. – 576 с.

514. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Педагогика-Пресс, 1999. – 440 с.

515. Психология студента как субъекта учебной деятельности : сб. науч. труд. – Москва, 1989. – Вып. 327. – 131 с.

516. Психологія : підруч. / [Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін.] ; за ред. Ю. Л. Трофімова. – [5-те вид., стереотип.]. – Київ : Либідь, 2005. – 560 с.

517. Пуховська Л. П. Педагогічна освіта в контексті Болонського процесу: історія і проблеми сучасного реформування / Л. П. Пуховська // Наук. часопис Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : зб. наук. пр. – 2005. – Вип. 3. – С. 85–89.

518. Радзієвська Т. В. Деякі проблеми текстової комунікації: до постановки питання / Т. В. Радзієвська // Мовознавство. – 1992. – № 2. – С. 14–20.

519. Радзієвська Т. В. Текст як засіб комунікації / Т. В. Радзієвська ; відп. ред. М. М. Пешак. – [2-е вид., стереот.]. – Київ : НАН України; Інститут мови, 1998. – 194 с.

520. Радіонова І. О. Методологічні проблеми прагматистськи орієнтованої освіти: евристичний потенціал спадщини Дж. Дьюї / І. О. Радіонова // Філософія освіти. – 2005. – № 2. – С. 127–140.

521. Радугин А. А. Педагогіка : учеб. пособ. для вузов / А. А. Радугин. – Москва : Центр, 2002. – 272 с.

522. Радугин А. А. Философия: Курс лекций. – Москва : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 1995. – 303 с.

523. Раєвська І. М. Особливості розвитку дослідницьких умінь учителів початкових класів у сучасному середовищі післядипломної педагогічної освіти / І. М. Раєвська // Педагогічний альманах. – 2010. – № 6. – С. 130–135.

524. Развитие младших школьников в процессе усвоения знаний: Экспериментально-педагогическое исследование / под ред. М. В. Зверевой. – Москва, 1983. – 169 с.

525. Ратніков В. С. Основи філософії науки і філософії техніки : навч. посіб. / В. С. Ратніков. – Вінниця : ВНТУ, 2012. – 291 с.

526. Резніченко Н. О. Лінгвістичні передумови роботи над виразними засобами художнього тексту на уроках російської мови / Н. О. Резніченко // Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Херсон : Вид-во ХДУ, 2006. – Вип. 42. – С. 142–145.

527. Резніченко Н. О. Розвиток зв'язного російського мовлення учнів 5 класів у процесі роботи над виразними засобами художнього тексту : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Н. О. Резніченко ; Херсон. держ. ун-т. – Херсон, 2008



528. Резніченко Н. О. Розвиток зв'язного російського мовлення учнів 5 класів у процесі роботи над виражальними засобами художнього тексту : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Резніченко Наталя Олександрівна ; Херсон. держ. ун-т. – Херсон, 2008. – 223 с.

529. Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» від 18 грудня 2006 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/994\\_975](http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/994_975)

530. Роджерс К. К науке о личности / К. Роджерс // История зарубежной психологии. Тексты. – Москва, 1986. – С. 200–230.

531. Родигіна І. В. Впровадження компетентнісного підходу в системі загальної середньої освіти: від феномена до моделі / І. В. Родигіна // Компетентнісний підхід у неперервній освіті : колект. монографія / за наук. ред. І. Г. Єрмакова. – Донецьк : Каштан, 2012. – С. 65–82.

532. Рождественский Ю. В. Принципы современной риторики / Ю. В. Рождественский ; под ред. В. И. Аннушкина. – 3-е изд. испр. – Москва : Флинта : Наука, 2003. – 176 с.

533. Рожило Л. П. Психологічні особливості вироблення мовних умінь і навичок / Л. П. Рожило // Українська мова і література в школі. – 1982. – № 9. – С. 34–39.

534. Рожкова С. А. Анализ зарубежного опыта реализации проектов ГЧП в различных отраслях экономики / С. А. Рожкова // Вестник СПбГУ. – 2006. – Декабрь. – С. 24–29.

535. Розвиток освіти і педагогічної думки на Україні / за ред М. Д. Ярмаченка. – Київ, 1991. – 190 с.

536. Романенко М. І. Філософія освіти: історія і сучасність / М. І. Романенко. – Дніпропетровськ : Промінь, 2001. – 178 с.

537. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – 2-е изд. – Москва : Учпедгиз, 1946. – 216 с.

538. Рузавин Г. И. Логика и аргументация : учеб. пособ. для студ. вузов / Г. И. Рузавин. – Москва : Культура и спорт : ЮНИТИ, 1997. – 351 с.

539. Руссова С. Ф. Вибрані педагогічні твори / С. Ф. Русова. – Київ : Освіта, 1996. – 304 с.

540. Ручка А. О. Філософська рефлексія феномену впливу / А. О. Ручка // Філософія і сучасність. – 2011. – № 6. – С. 148–153.

541. Рыжаков М. В. Ключевые компетенции в стандарте: возможности реализации / М. В. Рыжаков // Стандарт и мониторинг. – 1999. – № 4. – С. 8–12.

542. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : [підруч. для студ. пед. ф-тів] / О. Я. Савченко. – Київ : Генеза, 1999. – 368 с.

543. Савченко О. Я. Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної освіти / О. Я. Савченко // Рідна шк. – 2011. – № 8–9. – С. 8–11.

544. Савченко О. Я. Модернізація початкової освіти в контексті сучасних викликів [Текст] / О. Савченко // *Paradygmaty oswiatowe i edukacja nauczycieli / Wyzsza Szkola Pedagogiczna ZNP, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN. – Warszawa – Krako–: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, 2010. – S. 108–117.*

545. Савченко О. Я. Удосконалення професійною підготовки майбутніх учителів початкових класів / О. Я. Савченко // Поч. шк. – 2001. – № 7. – С. 1–4.

546. Савченко О. Я. Якість початкової освіти : сутність і чинники впливу / О. Я. Савченко // Поч. шк. – 2009. – № 8. – С. 1–6.

547. Сагарда В. В. Методолого-педагогічні засади виховання студентської молоді : сб. науч. тр. / В. В. Сагарда // Проблеми освіти / голов. ред. В. О. Зайчук. – Київ, 2001. – Вип. 25. – С. 37–45.

548. Сагач Г. М. Мистецтво ділової комунікації / Г. М. Сагач. – Київ : ІСДО, Київський ін-т банкірів банку «Україна», 1995. – 179 с.

549. Садова Т. А. Професійна компетентність та готовність до педагогічної діяльності: сутність і взаємозв'язок [Електронний ресурс] / Т. А. Садова. – Режим доступу: <http://vuzlib.com/content/view/331/84/>

550. Сазоненко Г. Типологія освітніх технологій / Г. Сазоненко // Відкритий урок: розробки, технології, досвід. – 2005. – № 19/20. – С. 26–29.
551. Саломатина Л. С. Теория и практика обучения младших школьников созданию письменных текстов различных типов (повествование, описание, рассуждение): лекции 1–4 : учеб.-метод. пособ / Л. С. Саломатина. – Москва : Пед. ун-т «Первое сентября», 2010. – 124 с.
552. Саух П. Ю. Філософія : навч. посіб. для студ. вузів / П. Ю. Саух ; МОН України, Центр навч. літ. – Київ, 2003. – 256 с.
553. Свистун В. І. Підготовка майбутніх фахівців аграрної галузі до управлінської діяльності : монограф. / В. І. Свистун. – Київ : Наук.-метод. центр аграрної освіти, 2006. – 343 с.
554. Сейко Н. А. Соціальна педагогіка: курс лекцій / Н. А. Сейко. – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2002. – 260 с.
555. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : [учеб. пос. для пед. вузов и ин-тов повыш. квалиф.] / Г. К. Селевко. – Москва : Народ. образование, 1998. – 256 с.
556. Селиванов В. И. Избранные психологические произведения / В. И. Селиванов. – Рязань : Изд-во Рязан. гос. пед. ин-та, 1992. – 572 с.
557. Селиванова Е. А. Основы лингвистической теории текста и коммуникации : [монограф. учеб. пос.] / Е. А. Селиванова. – Киев : ЦУЛ, Фитосоциоцентр, 2002. – 336 с.
558. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми : підруч. / О. О. Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2008. – 712 с.
559. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія / О. О. Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2006. – 716 с.
560. Семенов И. Н. Акмеология – новое направление комплексных исследований в современном человекознании / И. Н. Семенов // Общественные науки и современность. – 1998. – № 3. – С. 134-135.

561. Семеног О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : [монографія] / О. М. Семеног. – Суми : ВВП «Мрія-1», 2005. – 404 с.

562. Семеног О. М. Система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури (в умовах педагогічного університету): дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Семеног Олена Миколаївна. – Київ, 2006. – 560 с.

563. Семиченко В. А. Пріоритети професійної підготовки: діяльнісний чи особистісний підхід? / В. А. Семиченко // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи. – Київ : ВІПОЛ, 2000. – С. 176–203.

564. Семиченко В. А. Психологічний компонент професійної підготовки сучасного спеціаліста / В. А. Семиченко // Система безперервної освіти: здобутки, пошуки, проблеми. – Чернівці, 1996. – С. 6–10.

565. Серажим К. Дискурс як соціолінгвальне явище: методологія, архітектоніка, варіативність / К. Серажим. – Київ : Нац. ун-т ім. Т. Шевченка, 2010. – 349 с.

566. Серажим К. С. Текстознавство : підручник / К. С. Серажим – Київ : Київ. ун-т, 2008. – 527 с.

567. Серажим К. С. Текстологія: елементи тексту й апарат видання / К. С. Серажим ; за ред. В. В. Різуна. – Київ : Київ. ун-т, 1998. – 72 с.

568. Сериков В. В. Личностно-ориентированное образование / В. В. Сериков // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 16–21.

569. Сериков В. В. Личностный подход в образовании: концепции и технологии : монографія / В. В. Сериков. – Волгоград : Перемена, 1994. – 152 с.

570. Сидоренко Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии / Е. В. Сидоренко. – Санкт-Петербург : Речь, 2000. – 208 с.

571. Симоненко Т. В. Професійна комунікативна компетенція вчителя-словесника: сутність, структура, критерії, поняття / Т. В. Симоненко // Рідна шк. – 2004. – № 9. – С. 12–16.

572. Симоненко Т. В. Теорія і практика формування професійної мовнокомунікаційної компетенції студентів філологічних факультетів : моногр. / Т. В. Симоненко. – Черкаси : Вид. Вовчок О. Ю., 2006. – 328 с.

573. Сисоєва С. О. Освіта як відображення сутності суспільного розвитку / С. О. Сисоєва // Освітологія: витоки наукового напрямку : монографія / за ред. В. О. Огнев'юка ; авт. кол. : В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва, Л. Л. Хоружа, І. В. Соколова, О. М. Кузьменко, О. О. Мороз. – Київ : ВП «Едельвейс», 2012. – 336 с.

574. Сисоєва С. О. Особистісно зорієнтовані педагогічні технології: метод проектів / С. О. Сисоєва // Метод проектів : Традиції, перспективи, життєві результати : практико зорієнтований зб. – Київ : Магістр-S, 2003. – С. 119–124.

575. Сисоєва С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня / С. О. Сисоєва. – Київ : Поліграфкнига, 1996. – 406 с.

576. Сисоєва С. О. Технології творчого розвитку особистості у процесі професійної підготовки / С. О. Сисоєва // Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : моногр. / С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. М. Воловик, О. І. Кульчицька, Л. Є. Сігаєва, Я. В. Цехмістер [та ін.] ; за ред. С. О. Сисоєвої. – Київ : ВІПОЛ, 2001. – 502 с.

577. Сікорський І. А. Психологічні основи виховання та навчання / Проф. І. А. Сікорський – Видання третє, доповнене. – Київ: Літо-типографія Тов. І. Н. Кушнерєв и К, 1909. – 112 с.

578. Скалкин В. Л. Обучение диалогической речи / В. Л. Скалкин. – Киев : Рад. шк., 1989. – 158 с.

579. Сковорода Г. Повне зібрання творів / Г. Сковорода. – Київ : Наук. думка, 1972. – 531 с.

580. Сластенин В. А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование / В. А. Сластенин // Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / В. А. Сластенин. – Москва : МГПИ, 1982. – С. 14–28.

581. Сластенин В. А. Учитель в инновационных образовательных процессах / В. А. Сластенин // Изв. Рос. Акад. образов. – 2000. – № 3. – С. 73–79.

582. Слободчиков В. И. Выявление и категориальный анализ нормативной структуры индивидуальной деятельности / В. И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 2000. – № 2. – С. 42–52.

583. Словарь иностранных слов. – 16 изд., испр. – Москва : Русский язык, 1988. – 624 с.

584. Словник іншомовних слів / укл. Л. О. Пустовіт, О. І. Скопненко, Г. М. Сюта, Т. В. Цимбалюк. – Київ : Довіра : УНВЦ «Рідна мова», 2000. – 1018 с.

585. Словник іншомовних слів. 23000 слів та термінологічних словосполучень / уклад. Л. О. Пустовіт та ін. – Київ : Довіра, 2000. – 1018 с.

586. Словник української мови: в 11 томах. Том 10. – Київ : Наук. думка, 1979. – 658 с.

587. Смелкова З. С. Деловой человек: культура речевого общения : пособ. и слов.-справ / З. С. Смелкова. – Москва : КУБК-а, 1997. – 189 с.

588. Смирнов С. Технологии в образовании / С. Смирнов // Высшее образование. – 1999. – № 1. – С. 109–112.

589. Смолюк І. О. Формування в учнів готовності до творчої праці : метод. рек. / І. О. Смолюк, К. О. Нісімчук, С. І. Семенюк. – Луцьк : Ін-т удоскон. вчителів, 1990. – 29 с.

590. Смятских А. Л. Формирование профессиональной компетентности студентов педколледжа / А. Л. Смятских, Т. М. Туркина. – Москва : Исслед. центр НОУ ИСОМ, 2003. – 34 с.

591. Собко В. А. Формирование у учащихся начальных классов умений составлять тексты-описания : дис... канд. пед. наук : 13.00.02 / В. А. Собко ; Киев. гос. пед. ин-т им. А. М. Горького. – Киев, 1988. – 191 с.

592. Соболева О. В. Обучение диалогу с текстом: взгляд психолога и взгляд учителя / О. В. Соболева, С. А. Дыбленко // Нач. школа плюс До и После. – 2002. – № 8. – С. 18–22.

593. Советский энциклопедический словарь. – Москва : Сов. энциклопедия, 1986. – 1600 с.

594. Соковнин В. М. О природе человеческого общения: опыт философского анализа / В. М. Соковнин. – [Изд. 2-е, испр. и доп.]. – Фрунзе : Мектеп, 1974. – 146 с.

595. Соколов А. В. Общая теория социальной коммуникации / А. В. Соколов. – Санкт-Петербург : Изд-во Михайлова, 2002. – 449 с.

596. Соколова І. В. Формування методичної компетенції студентів : метод. посіб. / І. В. Соколова. – Маріуполь : МГІ, 2000. – 58 с.

597. Солганик Г. Я. Стилистика текста : учеб. пособ. / Г. Я. Солганик. – Москва : Флинта : Наука, 1997. – 256 с.

598. Солодюк Н. В. Лінгводидактичні засади функціонування інтерактивних методів на уроках української мови в старших класах : дис. ... канд пед. наук : 13.00.02 / Солодюк Наталія Володимирівна. – Луганськ, 2009. – 219 с.

599. Солсо Р. Когнитивная психология / Р. Солсо. – Санкт-Петербург, 2006. – 589 с.

600. Сорокин Ю. А. Психолінгвістическіе аспекты изучения текста / Ю. А. Сорокин ; отв. ред. А. И. Новиков. – Москва : Наука, 1985. – 168 с.

601. Сорокин Ю. А. Текст: цельность, связность, эмоциональность текста / Ю. А. Сорокин // Аспекты общей и частной лингвистической теории текста. – Москва : Наука, 1982. – С. 66.

602. Сохин Ф. А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников / Ф. А. Сохин. – Москва ; Воронеж, 1992. – 224 с.

603. Соціальна робота в Україні : навч. посіб. / М-во освіти і науки України, Луганс. держ. пед. ун-т ім. Т. Шевченка, Християнський дитячий фонд ; ред. І. Д. Зверєва, Г. М. Лактіонова. – 2-ге вид., перероб. і доп. – Київ : Центр навч. літ., 2004. – 254 с.

604. Соціологія: словник термінів і понять / за заг. ред. Є. А. Біленького, М. А. Козловця. – Київ : Кондор, 2006. – 372 с.

605. Стативка В. И. Как сделать обучение личностно ориентированным / В. И. Стативка // Русская словесность. – 1999. – № 3. – С. 9–12.

606. Стативка В. И. Система подготовки к сочинению–описанию внешности / В. И. Стативка // Русский язык в школе. – 1998. – № 6. – С. 14–18.

607. Стативка В. И. Условия формирования способности к самостоятельной деятельности как профессионального качества учителя / В. И. Стативка // Проблемы освіти. – 1999. – № 18. – С. 114–118.

608. Стативка В. И. Формирование умения быть информативным в диалогической речи / В. И. Стативка // Язык и литература в школе: Украинский вестник. – 2002. – № 3-4. – С. 3–4.

609. Стативка В. И. Формирование умения читать художественный текст в процессе подготовки учащихся к сочинению–описанию животного / В. И. Стативка // Язык и литература в школе: Украинский вестник. – 1998. – № 1-2. – С. 15–22.

610. Статівка В. І. Взаємозв'язане навчання видів мовленнєвої діяльності учнів основної школи в процесі підготовки та створення текстів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Статівка Валентина Іванівна ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ : НПУ ім. М. Драгоманова, 2006. – 40 с.

611. Степанов Ю. С. Константы: Словарь русской культуры / Ю. С. Степанов. – Москва : Шк. «Языки русской культуры», 1997. – 824 с.

612. Стефаненко П. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики / П. Стефаненко. – Київ : «К.І.С.», 2003. – 296 с.



613. Стефанов Н. Общественные науки и социальная технология : пособ. / Н. Стефанов. – Москва : Прогресс, 1976. – 251 с.
614. Стишов О. Як змінюється лексикон сучасної української періодики? / О. Стишов // Укр. мова : наук.-теорет. журн. Ін-ту укр. мови НАН України. – 2011. – № 4. – С. 132–136.
615. Стіл Дж. Методи сприяння розвитку критичного мислення : посіб. І-ІІ. / Дж. Стіл, К. Мередит, Ч. Темпл. – Київ : Наук.-метод. центр роз-ку критичного та образного мислення «Інтелект», 1998. – 76 с.
616. Стриженко А. А. Проблемы общей лингвистики текста / А. А. Стриженко // Лингвистические средства текстообразования. – Барнаул, 1985. – С. 3–15.
617. Сухомлинська О. В. Сучасні цінності у вихованні: проблеми, перспективи / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 1996. – № 1. – С. 24–27.
618. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5 т. Т. 4. / В. О. Сухомлинський. – Київ : Рад. шк., 1977. – 638 с.
619. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5 т. Т. 1. / В. О. Сухомлинський. – Київ : Рад. шк., 1976. – 654 с.
620. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5 т. Т. 2. / В. О. Сухомлинський. – Київ : Рад. шк., 1976. – 670 с.
621. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5 т. Т. 5. / В. О. Сухомлинський. – Київ : Рад. шк., 1976. – 639 с.
622. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : у 5 т. Т. 3. – Київ : Рад. шк., 1977. – С. 9–279.
623. Сушик Н. С. Педагогічна технологія формування гуманістично-професійних якостей майбутніх фахівців : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Сушик Наталія Степанівна. – Луцьк, 1996. – 177 с.
624. Сущенко Т. І. Педагогічний процес у позашкільних закладах : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук : спец. 13.00.01 / Сущенко Тетяна Іванівна. – Київ, 1985. – 56 с.

625. Таланова Ж. В. Підходи до розроблення галузевих рамок кваліфікацій в Європейському просторі вищої освіти [Електронний ресурс] / Ж. В. Таланова // Виступ на методологічному семінарі. – Режим доступу: <http://www.ihed.org.ua/ua/pro-instytut/podii.html>. – Назва з екрану.

626. Тарасова В. Н. Акмеологические задачи в образовательном процессе [Электронный ресурс] / В. Н. Тарасова // Акмеология 2000: научная сессия / [сост. и ред. Н. В. Кузьмина, А. М. Зимичев]. – Санкт-Петербург : Санкт-Петербургская Акмеологическая Академия, 2000. – С. 270–285. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/akmeologicheskie-problemy-korreksionnorazvivayushchego-obucheniya#ixzz47Ep9S51l>. – Загл. с экрана.

627. Текстознавство : навч. посіб. / уклад. Н. В. Грона. – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2012. – 112 с.

628. Титаренко І. О. Післядипломна освіта вчителя початкових класів в системі методичної роботи загальноосвітньої школи / І. О. Титаренко: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. – Київ, 2004. – 22 с.

629. Тихеева Е. И. Развитие речи детей / Е. И. Тихеева. – Москва : Просвещение, 1967. – 216 с.

630. Ткаченко Л. І. Забезпечення готовності майбутніх учителів української мови до впровадження інноваційних технологій / Л. І. Ткаченко // Зб. наук. пр. Бердян. держ. пед. ун-ту. Серія «Педагогічні науки». – Бердянськ : БДПУ, 2006. – Вип. 4. – С. 177–183.

631. Тлумачний словник української мови / укл. Т. В. Ковальова, Л. П. Коврига. – Харків : Синтекс, 2005. – 672 с.

632. Тлумачний словник української мови / укл. Т. В. Ковальова, Л. П. Коврига. – Харків : Синтаксис, 2002. – 662 с.

633. Тойнби А. Дж. Исследование истории: Цивилизации во времени и пространстве / Арнольд Дж. Тойнби; пер с англ. К. Я. Кожурина. – Москва : АСТ МОСКВА, 2009. – 863 с.

634. Толстой Л. Н. Педагогические сочинения / Л. Н. Толстой. – Москва : ГЭОТАР-Медиа, 2010 г. – 592 с.

635. Тоцька Н. Л. Формування професійно зумовленого мовлення студентів технічного ВНЗ (з технологічних спеціальностей легкої промисловості) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. / Тоцька Наталія Леонідівна. – Київ, 2001. – 215 с.

636. Троцько Г. В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04; 13.00.01 / Троцько Ганна Володимирівна ; Харків. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 1996. – 421 с.

637. Трубачова С. Е. Умови реалізації компетентнісного підходу в навчальному процесі. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / С. Е. Трубачова ; [заг. ред. О. В. Овчарук]. – Київ : К.І.С., 2004. – 112 с.

638. Тубельский А. Н. Для чего и как мы учим: школа как система условий для развития индивидуальности ребенка и способности к самоопределению / А. Н. Тубельский // Школьные технологии. – 2001. – № 6. – С. 27–38.

639. Тураева З. Я. Лингвистика текста (Текст: структура и семантика): учеб. пособие для студентов / З. Я. Тураева. – Москва : Просвещение, 1986. – 127 с.

640. Українська мова : навч. посіб. для учнів старших класів та вступників до вищ. навч. закладів України / Л. І. Мацько, Л. О. Кадомцева, П. П. Кононенко, О. М. Сидоренко. – Київ : НВП «Вирій» : НВП «Укр. Обрій», 1996. – 272 с.

641. Українська мова : підр. для 3 кл. / М. С. Вашуленко, О. І. Мельничайко, Н. А. Васильківська. – Київ : Освіта, 2013. – 192 с.

642. Українська мова. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 1-4 класи (оновлена) – [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

<http://mon.gov.ua/without%20SD/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%B8/1-ukrayinska-mova-1-4-klas.lyuba.doc>

643. Українська педагогіка в персоналіях : у 2 кн. Кн. 2 : навч. посіб. / за ред. О. В. Сухомлинської. – Київ : Либідь, 2005. – 552 с.

644. Успенский М. Б. В ситуациях речевого общения / М. Б. Успенский // Русский язык в школе. – 2001. – № 1. – С. 30–34.

645. Успенский М. Б. Приемы мнемотехники на уроках русского языка / М. Б. Успенский // Русский язык в школе. – 1996. – № 6. – С. 24–27.

646. Успенский М. Б. Совершенствование методов и приемов обучения русскому языку в национальной школе / М. Б. Успенский. – Москва, 1979. – 128 с.

647. Устемиров К. У. Профессиональная педагогика : учебн. / К. У. Устемиров, Н. Р. Шаметов, И. Б. Васильев / под ред. К. У. Устемирова. – Алматы: НМЦ АИПА, 2005. – 432 с.

648. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори: в 2 т. Т. 2: Проблеми російської школи / К. Д. Ушинський ; пер. з рос. ред. В. М. Столетов. – Київ : Рад. шк., – 1983. – 358 с.

649. Федій О. А. Естетотерапія : навч. посіб. / О. А. Федій. – 2-ге вид. перероб. та доп. – Київ : “Центр учбової літератури”, 2012. – 304 с.

650. Федоренко Л. П. Закономерности усвоения родного языка / Л. П. Федоренко. – Москва : Просвещение, 1984. – С. 10–28.

651. Федчик В. А. Теорія мовленнєвої діяльності як основа методики розвитку мовлення [Електронний ресурс] / В. А. Федчик. – [Режим доступу]: [http://www.rusnauka.com/22\\_NIOBG\\_2007/Philologia/20doc.htm](http://www.rusnauka.com/22_NIOBG_2007/Philologia/20doc.htm).

652. Феллер М. Д. Текст як модель комунікативного акту / М. Д. Феллер // Нариси про текст. Теоретичні питання комунікації і тексту / В. В. Різун, А. І. Мамалига, М. Д. Феллер. – Київ : РВЦ «Київ. ун-т», 1998. – С. 223–334.

653. Фигуровский И. А. Основные направления в исследованиях синтаксиса связного текста / И. А. Фигуровский // Лингвистика текста : материалы научн. конф. Ч. 2. – Москва, 1974. – С. 108–115.

654. Філіпенко А. С. Основи наукових досліджень: конспект лекцій : навч. посіб / А. С. Філіпенко. – Київ : Академвидав, 2005. – 208 с.

655. Філософія : навч. посібник для студ. і аспірантів гуманітарних спец. вищ. навч. закладів / І. Ф. Надольний [та ін.]; ред. І. Ф. Надольний. – Київ : Вікар, 1998. – 622 с.

656. Філософія спілкування : монографія / В. Г. Кремень, Д. І. Мазоренко, С. О. Заветний, С. М. Пазиніч, О. С. Пономарьов. – Харків : ХНТУСГ ім. П. Василенка, 2011. – 440 с.

657. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. для студ. вищих пед. закладів освіти / М. М. Фіцула. – Київ : Академія, 2002. – 528 с.

658. Фомичева Г. А. Система работы над словосочетанием и предложением в 1-3 классах / Г. А. Фомичеві // Преемственность и перспективность в обучении русскому языку / сост. А. Н. Матвеева. – Москва : Просвещение, 1982. – С. 76–90.

659. Формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів у навчальному процесі : дайджест 1 / укл. О. В. Онопрієнко. – Донецьк : Каштан, 2011. – 98 с.

660. Фрейд З. Лекции по введению в психоанализ [Електронний ресурс] / З. Фрейд. – Режим доступу: <http://www.lib.ru/PSIHO/FREUD/lekcii.txt/>

661. Фундаменталізація змісту освіти у старшій школі: теорія і практика : кол. монограф. / [авт. кол.: Г. О. Васьківська, В. І. Кизенко, С. Е. Трубачева, С. П. Бондар, Л. А. Липова, О. В. Барановська, С. В. Косянчук, Н. В. Захарчук] ; за наук. ред. д-ра пед. наук Г. О. Васьківської. – Київ : Пед. думка, 2015. – 288 с.

662. Хайруліна В. Бачити в учневі особистість: Творча спадщина В. Сухомлинського / В. Хайруліна // Поч. шк. – 1997. – № 9. – С. 40–42.

663. Холод О. М. Соціальні комунікації : соціо- та психолінгвістичний аналіз : навч. посіб. / О. М. Холод. – Львів : ПАІС, 2011. – 288 с.

664. Хом'як І. М. Зв'язок у вивченні орфографії зі структурними рівнями української мови: навчально-методичний посібник для здобувачів наукового ступеня і студентів української філології / І. М. Хом'як. – Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2011. – 124 с.

665. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів : моногр. / Л. О. Хомич. – Київ : Магістр-S, 1998. – 200 с.

666. Хомич Л. О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Хомич Лідія Олексіївна ; Ін-т пед. і псих.ї професійної освіти АПН України. – Київ, 1999. – 42 с.

667. Хорнби А. С. Толковый словарь современного английского языка для продвинутого этапа. Т. 2: M-Z = Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English / А.С. Хорнби . – Москва : Русский язык ; Oxford : Oxford University Press, 1982 . – 527 с.

668. Хорошковська О. Н. Розвиток мовлення молодших школярів : посіб. для вчит. / О. Н. Хорошковська. – Київ : Рад. шк., 1985. – 96 с.

669. Хоружа Л. Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. ... доктора пед. наук : спец. : 13.00.04 / Хоружа Людмила Леонідівна. – Київ, 2004. – 36 с.

670. Хоружий С. С. Исихазм / С. С. Хоружий // Новая философская энциклопедия / Ин-т философии РАН; Нац. обществ.-науч. фонд; Предс. научно-ред. совета В. С. Стёпин, заместители предс.: А. А. Гусейнов, Г. Ю. Семигин, уч. секр. А. П. Огурцов. – 2-е изд., испр. и допол. – Москва : Мысль, 2010. – 634 с.

671. Хуторской А. В. Ключевые компетенции. Технология конструирования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 55–61.

672. Цикин В. А. Философский дискурс наукоемких технологий в обществе риска [Електронний ресурс] / В. А. Цикин // Філософія: конспект

лекцій [збірник праць]. – Київ, 2012. – Режим доступу:

<http://www.infolibrary.com.ua/books-text-11680.html>. – Назва з екрану.

673. Цимбалару А. Д. Концептуальні засади педагогічного проектування освітнього простору в школі І ступеня / А. Д. Цимбалару // Інформаційно-освітній простір: технологічні концепти формування і розвитку : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, 29-30 жовтня 2013 р., Київ. – Київ : Нац. центр «Мала академія наук України», 2013. – С. 155–157.

674. Цокур О. С. Персонализация профессиональной подготовки будущих учителей как научная проблема зарубежной и украинской педагогики высшей школы / О. С. Цокур // Учитель: одна чи багато доріг : матер. міжнар. наук.-практ. конф., (14-16 жовт. 2006 р., Седельці, Польща). – 2006. – С. 17–24.

675. Чайка Г. Л. Культура ділового спілкування менеджера / Г. Л. Чайка. – Київ : Знання, 2005. – 442 с.

676. Чаплигін О. К. Творчий потенціал людини: від становлення до реалізації (соціально-філософський аналіз) / О. К. Чаплигін. – Харків : Основа, 1999. – 277 с.

677. Чмут Т. К. Етика ділового спілкування : Курс лекцій / Т. К. Чмут, Г. Л. Чайка, М. П. Лукашевич, І. Б. Осечинська; ред.: І. В. Хронік ; Міжрегіон. акад. упр. персоналом. – Київ : МАУП, 1999. – 203 с.

678. Чобітько М. Г. Особистісно орієнтована професійна підготовка майбутнього вчителя: теоретико-методологічний аспект : [монографія] / М. Г. Чобітько; МОН України; АПН України; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – Черкаси : Брамо-Україна, 2006. – 560 с.

679. Шайденко Н. А. Совершенствование учебно-воспитательного процесса в педвузе / Н. А. Шайденко. – Тула : Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2000. – 143 с.

680. Шапошнікова І. М. Тенденції перебудови системи підготовки вчителя початкових класів / І. М. Шапошнікова // Підготовка вчителя

початкової школи в умовах нової парадигми освіти : матеріали Міжнар. наук.-метод. конф., (Київ, 1–2 квітня 2004 р.). – Київ, 2004. – С. 77–80.

681. Шарко В. Д. Методична підготовка вчителя фізики в умовах неперервної освіти : моногр. / В. Д. Шарко. – Херсон : Вид-во ХДУ, 2006. – 400 с.

682. Шарков Ф. И. Основы теории коммуникации : учебник / Ф. И. Шарков. – Москва : Изд. дом «Соц. отношения» : изд-во «Перспектива», 2003. – 248 с.

683. Шаров С. В. Розвиток готовності студентів до самостійної навчальної діяльності як необхідна умова її здійснення [Електронний ресурс] / С. В. Шаров. – Режим доступу:

[http://www.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/pfto/2011\\_15/files/P1511\\_69.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pfto/2011_15/files/P1511_69.pdf).

684. Швейцер А. Культура и этика [Электронный ресурс] / А. Швейцер. // Электронна бібліотека. – Режим доступу: [http://www.gumer.info/bogoslov\\_Buks/Philos/Schweitzer/\\_01.php](http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/Schweitzer/_01.php)

685. Шевців З. М. Основи соціально-педагогічної діяльності : навч. посіб. / З. М Шевців ; [рец.: Р. В. Павелків, С. В. Лісова, М. М. Філоненко]. – Київ : Центр учб. л-ри, 2012. – 246 с.

686. Шевцов А. Г. Моделируем педагогический процесс. Системно-синергетический подход / А. Г. Шевцов // Освіта (Творче об'єднання "Галузь"). – 2003. – 2-9 квітня. – С. 8.

687. Шевцова Л. С. Ситуативні завдання з розвитку зв'язного мовлення у 6 класі / Л. С. Шевцова // Українська мова і література в школі. – 2001. – № 1. – С. 7–9.

688. Шеина И. М. Межкультурная коммуникация как проявление лингвистического и культурного опыта : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.20 / Шеина Ирина Михайловна ; Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. – Москва, 2009. – 50 с.



689. Шеремета П. Кейс-метод: з досвіду викладання в українській бізнес-школі / П. Шеремета, Г. Каніщенко. – Київ : Центр інновацій та розвитку, 1999. – 520 с.

690. Шишов С. Е. Школа: мониторинг качества образования / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – Москва : Пед. общество России, 2000. – 316 с.

691. Шиян Н. І. Технологія модульно-рейтингового навчання у вищій педагогічній школі : [посібник] / Н. І. Шиян. – Вид. 2-ге, випр. і доп. – Полтава, 2003. – 86 с.

692. Шкурятяна Н. Г. Сучасна українська літературна мова. Модульний курс : навч. посібник для студ. нефілол. спец. вищ. навч. закладів / Н. Г. Шкурятяна, С. В. Шевчук. – Київ : Вища школа, 2007. – 823 с.

693. Штерн І. Б. Вибрані топіки та лексикон сучасної лінгвістики : енцикл. слов. / І. Б. Штерн. – Київ : АртЕк, 1998. – 336 с.

694. Щербаков А. И. Развитие теории и практики технологии исследований и разработок: опыт и перспективы / А. И. Щербаков, В. А. Щербаков. – Алма-Аты, 1990. – 283 с.

695. Щецин Г. Е. Как эффективно управлять людьми: психология кадрового менеджмента / Г. Е. Щецин. – Киев, 1999. – 248 с.

696. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника / Д. Б. Эльконин. – Москва : Знание, 1974. – 64 с.

697. Юнг К. Проблемы души нашего времени : пер. с нем. / К. Юнг ; предисл. А. В. Брушлинского. – Москва : Прогресс : Универс, 1996. – 336 с.

698. Юцявичене П. А. Теория и практика модульного обучения / П. А. Юцявичене. – Каунас : Швиеса, 1989. – 272 с.

699. Яворська С. Т. Становлення і розвиток методики навчання української мови в початкових класах (XVI ст. - 20-і роки XX ст.) : Моногр. / С. Т. Яворська; МОН України. – Слов'янськ, 2004. – 198 с.

700. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. – Київ : Либідь, 2002. – 560 с.

701. Якиманская И. С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – Москва : Сентябрь, 1996. – 176 с.

702. Якобсон Р. Лингвистика и поэтика / Р. Якобсон // Структурализм: «за» и «против» : сб. ст. – Москва : Прогресс, 1975. – С. 193–230.

703. Яковлева Л. М. Європейське мовне портфоліо / Л. М. Яковлева // Англ. мова та літ. – 2012. – Груд. – № 34–36(368–370). – С. 2–3.

704. Якушно І. І. Управління інноваційним розвитком післядипломної освіти регіону / І. І. Якушно // Управління освітою. – 2014. – № 1. – С 6–10.

705. Янко Ж. Проблема інтерпретації тексту: автор – читач – епоха. / Ж. Янко // Людинознавчі студії : зб. наук. праць Дрогоб. держ. пед. ун-ту ім. Івана Франка ; гол. ред. Т. Біленко. – Дрогобич : Вимір, 2001. – Вип. III. – С. 113–122.

706. Янко Н. О. Формування стилістичних умінь учнів 3–4 класів у процесі роботи над текстами різних типів : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Н. О. Янко; Ін-т педагогіки НАПН України. – Київ, 2011. – 20 с.

707. Янко Н. О. Формування стилістичних умінь учнів 3–4 класів у процесі роботи над текстами різних типів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н. О. Янко; Ін-т педагогіки НАПН України. – Київ, 2011. – 20 с.

708. Ярошенко О. В. Кейс-метод як сучасна технологія формування професійно орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні майбутніх викладачів англійської мови / О. В. Ярошенко // Іноземні мови. – 2014. – № 2. – С. 39–44.

709. Ярыгина Н. С. Филологическая культура как показатель качества журналистского образования [Электронный ресурс] / Н. С. Ярыгина // RELGA: Ростовская электронная газета. – Режим доступа : <http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/tguwww.woa/wa/Main?textid=402&level1=main&level2=articles>.

710. Ясперс К. Смысл и назначение истории : пер. с нем. / К. Ясперс. – Москва : Политиздат, 1991. – 527 с.

711. Cizek G. J. Setting performance standards: Contemporary methods. An NCME instructional module. Educational Measurement: Issues and Practice [Electronic resource] / G. J. Cizek, M. B. Bunch, H. Koons. – Access mode:

[http://www.uiowa.edu/~counspsy/faculty/7p331\\_05/March7\\_ExpertRaters/GJCizek\\_W2004\\_pp31\\_50.pdf](http://www.uiowa.edu/~counspsy/faculty/7p331_05/March7_ExpertRaters/GJCizek_W2004_pp31_50.pdf).

712. Hrona N. V. Text as a major component of philological training of the students of the pedagogical college abstract / N. V. Hrona // International scientific professional periodical journal «The unity of science» / The European Association of pedagogues and psychologists «Science». – Vienna, 2015. – Vol. 1. – P. 61–63.

713. Linn R. L. Performance standards: Utility for different uses of assessments [Electronic resource] / R. L. Linn // Education Policy Analysis Archives. – 2006. – № 11 (31). – Access mode: <http://epaa.asu.edu/epaa/v11n31/>.

714. Pearce J. Cases in Strategic Management / J. Pearce, R. B. Jr. Robinson. – Burr Ridge ; Illinois ; Boston ; Massachusetts ; Sydney. – 1994. – 520 p.

715. Byron I. Communities and the Information society: The Role of Information and Communication Technologies in Education / I. Byron, R. Gagliardi. – UNESCO: International Bureau of Education (IBE). – URL: [www.idrc.ca/acacia/studies/ir-unes.htm](http://www.idrc.ca/acacia/studies/ir-unes.htm).

716. Cacciari C. Why Do We Speak Metaphorically? Reflections on the Functions of Metaphor in Discourse and Reasoning / C. Cacciari // Albert N. Katz et al. Figurative Language and Thought. – New York ; Oxford : Oxford University Press, 1998. – P. 119–157.

717. Danuta Ulicka. Teoria literatury i metodologia badań literackich. Teksty / Danuta Ulicka. – 2 zmienione. – Warszawa : Nakładem Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, 2001. – 322 s.

718. Erickson F. The counselor gatekeeper: Social interaction in interview / F. Erickson, Q. Shultz. – New York : Academic Press, 1982. – 124 p.

719. Hrona N. V. Technology of portfolio as a mean of optimizations' of student knowledge from from the section «Text» / Hrona N. V. // Sciences of Europe. – Praha, 2017. – Vol. 1, No 18. – P. 17–20.

720. Hrona N. V. Text as a major component of philological training of the students of the pedagogical college abstract / N. V. Hrona / International scientific professional periodical journal «The unity of science» / The

European Association of pedagogues and psychologists «Science ». – Vienna, 2015. – Vol. 1. – P. 60–64.

721. Kasper K. Introduction: Approaches to Communication Strategies / K. Kasper, E. Kellerman // *Communication Strategies*. – London : Longman, 1997. – P. 1–13.

722. Kubinowski D. Pedagogika kultury jako źródło współczesnych inspiracji teorii uniwersyteckiego kształcenia pedagogicznego / D. Kubinowski // *Педагогічна освіта в Україні і Польщі: реалії та перспективи* : зб. наук. пр. / за ред. Д. Герцюка, Р. Кухи. – Львів : ВЦ Львів. нац. ун-ту ім. І. Франка : “Тріада плюс”, 2008. – С. 205–217.

723. Markocki Z. Nauczyciel – wychowawca wobec nowej rzeczywistości edukacyjnej społeczeństwa / Z. Markocki // *KU Dobrej Szkole. Nauczyciele. Technologie kształcenia* / Redakcja naukowa Czesław Prewka. – Tom II. – Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, Instytut Technologii Eksploatacji. – PIB, Radom, 2009. – S. 15–21.

724. Metzler Lexikon Sprache / Hrsg. von H. Glück. – Stuttgart ; Weimar, 1993. – 636 p.

725. Oxford Wordpower Dictionary / edited by S. Wehmeier. – Oxford : Oxford University Press, 1996. – P. 746.

726. Pachecka J. Metodyka literatury. Opracowania t. II. / J. Pachecka, A. Piątkowska, K. Sałkiewicz. – Warszawa : Nakładem Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, 2002. – 592 s.

727. Piątkowska A. Metodyka literatury. Pracowania t. I. / A. Piątkowska, K. Sałkiewicz. – Warszawa : Nakładem Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, 2001. – 515 s.

728. Savignon S. Evaluation of Communicative Competence : The ACTFL Provisional Proficiency Guidelines / S. Savignon // *The Modern Language Journal*. – 1985. – Vol. 59. – P. 129–134.

729. Tarone S. Some Thoughts on the notion of Communication Strategy / S. Tarone // *TESOL Quarterly*. – 1981. – № 15. – P. 285–295.

730. Wuest D. A. Foundations of Physical Education, Exercise Science and Sport (14th ed.). / D. A. Wuest, Ch. A. Bucher. – St. Louis : Mosby, YearBook Inc., 2003. – 451 p.

731. White R. W. Motivatio Reconsidered: The Concept of Competence / R. W. White // Psychological Review. – 1959. – № 66. – P. 297–333.

732. Cizek G. J. Setting performance standards: Contemporary methods. An NCME instructional module. Educational Measurement: Issues and Practice [Electronic resource] / G. J. Cizek, M. B. Bunch, H. Koons. – Access mode: [http://www.uiowa.edu/~counspsy/faculty/7p331\\_05/March7\\_ExpertRaters/GJCizek\\_W2004\\_pp31\\_50.pdf](http://www.uiowa.edu/~counspsy/faculty/7p331_05/March7_ExpertRaters/GJCizek_W2004_pp31_50.pdf).

733. Linn R. L. Performance standards: Utility for different uses of assessments [Electronic resource] / R. L. Linn // Education Policy Analysis Archives. – 2006. – № 11 (31). – Access mode: <http://epaa.asu.edu/epaa/v11n31/>.

734. Pearce J. Cases in Strategic Management / J. Pearce, R. B. Jr. Robinson. – Burr Ridge ; Illinois ; Boston ; Massachusetts.

## ДОДАТКИ

## ДОДАТОК А

## Довідки й акти впровадження результатів дисертаційної роботи

КИЇВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА  
BORYS GRINCHENKO KYIV UNIVERSITY

Університетський коледж

Прспект Юрія Гагаріна, 16, м. Київ, 02094,  
Україна, тел. +38 (044) 559-51-31  
e-mail: uk@kubg.edu.ua, www.uk.kubg.edu.ua



University College

16, Yuria Haharina Avenue, Kyiv, 02094,  
Ukraine, tel.: +380 044 559-51-31  
e-mail: uk@kubg.edu.ua, www.uk.kubg.edu.ua

« 10 » 11 2017 р.

№ 309

## АКТ

**про апробацію та впровадження результатів  
дисертаційного дослідження Грони Наталії Вікторівни  
на тему «Система підготовки студентів педагогічного коледжу до  
формування у молодших школярів текстотворчих умінь», поданого на  
здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності  
13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова)**

Результати наукового дослідження Грони Н. В. упроваджувалися в освітній процес Університетського коледжу Київського університету імені Бориса Грінченка протягом 2015-2017 років на базі циклової комісії з видавничої справи, культури та української філології.

Актуальність дисертаційного дослідження Н. В. Грони пов'язана з проблемою формування лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів початкових класів, яка викликана потребами сучасного полікультурного світу, у якому майбутньому фахівцеві недостатньо лише глибоко засвоїти теорію мови, а й повноцінно професійно реалізуватися. На сьогодні особливої уваги потребує мовна освіта особистості, яка ставилася б свідомо до вивчення мови, володіла високою культурою спілкування в різних видах мовленнєвої діяльності. Особливої уваги в цьому аспекті набуває текстотворча діяльність, оскільки базовим компонентом комунікації є текст.

Досвід доводить, що наявність фахових знань у майбутніх учителів початкових класів не завжди свідчить про належну лінгвометодичну підготовку й сформованість у них відповідних компетентностей, зокрема умінь



опановувати методи і прийоми творчого підходу до роботи з текстом. Саме тому актуальним для лінгводидактики вищої школи є система підготовки студентів до формування в учнів початкових класів умінь працювати з текстом й пошук оптимальних шляхів організації навчання текстотворення.

Результати дисертаційного дослідження Н. В. Грони впроваджені в процес професійної підготовки студентів спеціальності «Початкова освіта»: апробовано експериментальну модель, концепції та навчально-методичне забезпечення лінгводидактичної підготовки фахівців з початкової освіти на засадах комунікативного, когнітивно-комунікативного, особистісно орієнтованого, діяльнісного підходів.

Автор в експериментальній методиці формування текстотворчої компетентності виділяє знання основ теорії тексту (його видів, жанрів, стилів) і вміння створювати й адекватно сприймати тексти, а саме: 1) знання дійсності, уміння відображувати її в слові в процесі текстотворення й розуміти на основі інтерпретаційної діяльності; 2) уміння виявляти свій погляд на світ, свою творчу індивідуальність у виборі життєвого матеріалу та його відображенні в слові; усвідомлення індивідуального авторського стилю; 3) знання про сфери спілкування, ситуації, умови спілкування й уміння враховувати це під час текстосприйняття й текстотворення; 4) знання про адресата й уміння враховувати цей чинник у процесі текстотворчої діяльності; 5) знання мовних ресурсів, уміння їх добирати, застосовувати в процесі текстотворення.

Для ефективної підготовки майбутніх учителів початкових класів у навчальний процес було впроваджено практичні рекомендації до формування у молодших школярів текстотворчих умінь під час викладання сучасної української мови, методики навчання української мови. Методичний супровід експериментальної роботи супроводжувався рекомендаціями, уміщеними в навчально-методичних посібниках: «Методика роботи над текстами різних жанрів», «Методика розвитку зв'язного мовлення учнів молодшого шкільного віку», «Методика формування текстотворчих умінь учнів молодшого шкільного віку», «Методика вивчення розділу «Текст»», «Практикум з методики навчання

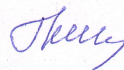


української мови», «Практикум із сучасної української мови «Текст і його складники»», «Робота з текстом: учимося розуміти, аналізувати, створювати».

Упровадження в навчальний процес системи підготовки майбутнього вчителя початкових класів в умовах педагогічного коледжу до формування в учнів 1-4 класів текстотворчих умінь сприяло вдосконаленню методичної підготовки майбутнього фахівця, оновленню лінгвометодичного супроводу пошуково-дослідної роботи студентів, різних видів практики в початковій школі.


Результати дисертаційного дослідження Н. В. Грони при обговоренні отримали високу оцінку й були затверджені на засіданні циклової комісії з видавничої справи, культури та української філології (протокол № 3 від 18 жовтня 2017 р.) та рекомендовані до подальшого впровадження.

Голова циклової комісії з видавничої справи,  
культури та української філології



О. В. Груздьова

Директор Університетського коледжу  
Київського університету імені Бориса Грінченка



М. В. Братко





Чернігівська обласна рада  
Управління освіти і науки  
Чернігівської обласної державної адміністрації  
ЧЕРНІГІВСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ІНСТИТУТ  
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ІМЕНІ К.Д.УШИНСЬКОГО  
вул. Слобідська, 83, м. Чернігів, 14021, тел. (0462) 653-988, факс (0462) 727-028  
E-mail: [chippo@ukrpost.ua](mailto:chippo@ukrpost.ua) Код ЄДРПОУ 02139222

28.09.2016р. № 10/1-11/466 на № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

### РІШЕННЯ

науково-методичної ради ЧОІППО  
від 28.09.2016 року, протокол № 3

Про проведення  
дослідно-експериментальної роботи  
в Дідівській ЗОШ І-ІІІ ст. та  
Малодівицькій ЗОШ І-ІІІ ст.  
Прилуцької районної ради  
у 2016-2020 н.р.

1. Долучити до проведення дослідно-експериментальної роботи регіонального рівня з теми «Інноваційні аспекти формування мовленнєвої компетентності учнів молодшого шкільного віку» Дідівську загальноосвітню школу І-ІІІ ступенів та Малодівицьку загальноосвітню школу І-ІІІ ступенів Прилуцької районної ради на 2016-2020 н.р. (науковий керівник Грона Наталія Вікторівна, кандидат педагогічних наук, викладач Прилуцького гуманітарно-педагогічного коледжу імені І.Я. Франка).

2. Забезпечити організаційно-методичний супровід експериментальної роботи відповідно до визначеної теми:

- Бурносу В.В., завідувачу відділу дошкільної та початкової освіти ЧОІППО імені К.Д. Ушинського;
- Тарасенко А.В., завідувачці районного методичного кабінету відділу освіти Прилуцької райдержадміністрації;
- Назаровій К.І., методисту районного методичного кабінету відділу освіти Прилуцької райдержадміністрації.

Голова науково-методичної ради

Секретар



*(Handwritten signatures)*

І.В. Лисенко

Т.М. Пригодій



**УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ І НАУКИ  
ЖИТОМИРСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ  
КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД «БЕРДИЧІВСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ КОЛЕДЖ»  
ЖИТОМИРСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ**

13302, вул. Європейська 53/1, м. Бердичів, Житомирська обл.

Телефон/факс +380 (4143) 2-03-37

E-mail: info@bpedk.com.ua

Від 04.09 2017 р. № 701

### **Д О В І Д К А**

**про апробацію та впровадження результатів  
дисертаційної роботи Грони Наталії Вікторівни  
«Система підготовки студентів педагогічного коледжу до формування у  
молодших школярів текстотворчих умінь», поданої на здобуття  
наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.02 –  
теорія та методика навчання (українська мова)**

Результати наукового дослідження Грони Н. В. упроваджувалися в освітній процес Бердичівського педагогічного коледжу протягом 2015-2016, 2016-2017 н. р.

Дослідник ставить принципово важливі для професійного самовдосконалення майбутніх учителів початкової школи шляхи наповнення сучасним лінгвістичним та педагогічним змістом методичного інструментарію їхньої підготовки (застосування інтерактивних форм викладання, професійно-розвивальних технологій тощо); посилення комунікативного й текстологічного компонента готовності (організація конструктивної міжособистісної соціально-комунікативної взаємодії в підсистемах «викладач-студент», «студент-студент», «учень-студент-учитель») та системи практичного використання набутих знань і вмінь у процесі навчальної практики в школі, оптимізація яких забезпечує формування позитивної динаміки професійно-педагогічного самовдосконалення й підвищення фахового рівня майбутніх учителів у підготовці до організації текстологічної діяльності молодших школярів.

Під час експерименту було акцентовано увагу на формуванні вмінь компетентно й ефективно послуговуватися комунікативними засобами під час сприймання, осмислення та відтворення текстологічної інформації; здатності створювати тексти різних типів і жанрів та вчити цьому учнів молодшого шкільного віку.

Достовірність і наукова обґрунтованість результатів дослідження забезпечується відповідністю методології дослідження поставленої проблеми; застосуванням комплексу авторських методів та інструментів,



адекватних предмету і завданням; репрезентативністю обсягу вибірки і значимістю емпіричних даних.

Результати дослідження Н. В. Грони обговорено і схвалено на засіданні циклової комісії викладачів української мови і літератури (протокол № 1 від 31.08 2017 року).

Голова циклової комісії викладачів  
української мови і літератури

*кандидат педагог. н.*

Директор коледжу

*Т. В. Бабійчук*

Т. В. Бабійчук





КВНЗ КОР «БОГУСЛАВСЬКИЙ ГУМАНІТАРНИЙ КОЛЕДЖ»

імені І.С.Нечуя-Левицького"

09700, Київська область, м.Богуслав, вул.Інтернаціональна, 17

Тел.: (04561) 4-28-85, E-mail: b\_collage@ukr.net

«22» вересня 2017

№ 432

## ДОВІДКА

**про апробацію та впровадження результатів  
дисертаційної роботи Грони Наталії Вікторівни  
«Система підготовки студентів педагогічного коледжу до  
формування у молодших школярів текстотворчих умінь», поданої на  
здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності  
13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова)**

Упродовж протягом 2015-2016, 2016-2017 н. р. було апробовано на базі КВНЗ КОР «Богуславський гуманітарний коледж ім. І. С. Нечуя-Левицького» методику підготовки студентів педагогічного коледжу до формування у молодших школярів текстотворчих умінь, розроблену Н. В. Гроною, що передбачала поетапне впровадження теоретичних і методичних засад системи роботи, проектуванні й експериментальній перевірці моделі її реалізації.

Зміст програми експерименту включав матеріал, що не лише поглиблював текстологічні, лінгвометодичні знання студентів, а і формував їхню текстотворчу компетентність.

Запропонована методика ґрунтувалася на принципах відповідності змісту вправ розділам програми дослідного навчання; здійснення внутрішньопредметних і міждисциплінарних зв'язків, орієнтації студентів на індивідуальну та самостійну роботу, добору текстологічного, методичного матеріалу залежно від мети його реалізації, перспективності, повторюваності, креативності, систематичності і взаємозалежності їхнього застосування.

Вправи побудовані на текстовій основі, оскільки текст застосовувався задля опанування всіх мовних рівнів і видів мовленнєвої діяльності; для ілюстрації функціонування текстових одиниць у мовленні, як взірць мовлення певної структури, форми та жанру; як модель породження мовленнєвого висловлювання, повідомлення або мовленнєвого спілкування.

У процесі дослідного навчання основна увага була зосереджена на комплексі професійно необхідних для вчителя лінгвістичних знань про текст, методичних умінь, які допоможуть педагогу сформувати у молодшого школяра текстотворчі вміння.



Матеріали дослідження Н. В. Грони отримали схвалення у викладачів: розроблена експериментальна методика підтвердила ефективність підготовки студентів гуманітарного коледжу до формування у молодших школярів текстотворчих умінь.

Результати дослідження Н. В. Грони обговорено і схвалено на засіданні методичної ради коледжу (протокол № 1 від 12 вересня 2017 року).

Директор коледжу



С.В. Лисак



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**

**ВИЩИЙ КОМУНАЛЬНИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД  
"КОРОСТИШІВСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ КОЛЕДЖ ІМЕНІ І.Я.ФРАНКА"  
ЖИТОМИРСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ**

12500 м. Коростишів, вул. Семінарська, 29. Тел. (04130) 5-43-33, 5-43-30; факс 5-43-33,  
E-mail: korpik.org@gmail.com web-site: http://korpik.org.ua

24.01.2016/ № 144/16  
на № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**Д О В І Д К А**

**про апробацію та впровадження результатів  
дисертаційної роботи Грони Наталії Вікторівни  
«Система підготовки студентів педагогічного коледжу до  
формування у молодших школярів текстотворчих умінь», поданої на  
здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності  
13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова)**

Упродовж 2014-2015, 2015-2016 н. р було апробовано розроблену Н. В. Гроною методику підготовки студентів педагогічного коледжу до формування у молодших школярів текстотворчих умінь в освітній процес ВКНЗ «Коростишівський педагогічний коледж імені І. Я. Франка», що передбачала розроблення й експериментальну перевірку моделі системи професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації текстотворчої діяльності молодших школярів, упровадження авторського навчально-методичного комплексу (навчальні посібники, проектна методика, тестові завдання тощо), застосування якого позитивно вплинуло на успішність майбутніх фахівців.

Зміст програми експерименту включав матеріал, що не лише поглиблював методичні, лінгвістичні знання студентів, а і формував їхню текстологічну компетентність на засадах особистісно зорієнтованого, системного, комунікативно-діяльнісного, полікультурного підходів.

Запропонована методика ґрунтувалася на принципах відповідності змісту вправ розділам програми дослідного навчання; здійснення



внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків, орієнтації студентів на індивідуальну та самостійну роботу, добору вправ залежно від мети їх реалізації, перспективності, повторюваності, креативності, систематичності й узаємозалежності їх застосування.

У процесі дослідного навчання основна увага була зосереджена на теоретико-методичному обґрунтування моделі й педагогічної технології підготовки майбутнього вчителя початкових класів в умовах педагогічного коледжу до формування в учнів 1-4 класів текстотворчих умінь на засадах когнітивно-комунікативного підходу, що дало можливість удосконалити методичну підготовку майбутнього фахівця в умовах диверсифікації, удосконалити процес постдипломної педагогічної освіти. Експериментально перевірені матеріали з курсів сучасної української мови, методики навчання української мови можуть бути застосовані в практиці професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів і мовно-мовленнєвій освіті учнів 1-4 класів.

У навчальному процесі під час вивчення сучасної української мови, методики навчання української мови перевірена ефективність методичної системи, розробленої Гроною Н. В.

Матеріали дослідження Н. В. Грони отримали схвалення у викладачів: розроблена експериментальна методика підтвердила ефективність підготовки студентів педагогічного коледжу до формування у молодших школярів текстотворчих умінь.

Результати дослідження Н. В. Грони обговорено і схвалено на засіданні педагогічної ради (протокол № 8 від 27.01. 2016 року).

Голова циклової комісії викладачів  
української мови і літератури

Н.А. Антонюк

Директор коледжу



*В.М. Мороз*

В.М. Мороз



**КОМУНАЛЬНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД  
КОРСУНЬ-ШЕВЧЕНКІВСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ КОЛЕДЖ  
ІМ. Т. ШЕВЧЕНКА ЧЕРКАСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ**

19400, м. Корсунь-Шевченківський, вул. Шевченка, 38,

тел. (04735) 2-01-55

korsun\_college@ukr.net

Від 12.09 2017 р. № 769

**ДОВІДКА**

**про апробацію та впровадження результатів  
дисертаційної роботи Грони Наталії Вікторівни  
«Система підготовки студентів педагогічного коледжу до формування у  
молодших школярів текстотворчих умінь», поданої на здобуття  
наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності  
13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова)**

Методику підготовки студентів педагогічного коледжу до формування у молодших школярів текстотворчих умінь, розроблену Гроною Наталією Вікторівною, було впроваджено в навчальний процес КВНЗ «Корсунь-Шевченківський педагогічний коледж ім. Т.Шевченка» у 2015-2016, 2016-2017 н. р.

Система експериментально-дослідного навчання привертала увагу до таких питань: підґрунтям створення освітнього комунікативного середовища є професійна підготовка майбутнього вчителя початкових класів на засадах культурно та особистісно орієнтованого й розвивального навчання; компонентами освітнього комунікативного середовища визначено загальнодидактичні, професійно орієнтовані та методичні принципи; відбір комунікативно спрямованого змісту освіти на основі культурологічного підходу; основними компонентами змісту підготовки є комунікативні знання, навички, уміння, цінності та досвід комунікативної діяльності; забезпечення міжпредметної інтеграції циклів психолого-педагогічних, фундаментальних і професійно орієнтованих дисциплін; системне використання педагогічної діагностики.

Результати дослідження можуть бути використані в процесі розробки та корегування навчальних планів, навчальних і робочих програм із лінгвістичних та педагогічних дисциплін, у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів у ході викладання сучасної української мови, методики навчання української мови, читання спецкурсів.



Результати дослідження Н. В. Грони обговорено і схвалено на засіданні циклової комісії викладачів української мови і літератури (протокол № 1 від 30.08. 2017 року).

Голова циклової комісії викладачів

української мови і літератури

К. О. Сизоненко

Директор коледжу



*Сиз*  
*А.М. Сизоненко*

А.М. Сизоненко



**СУМСЬКА ОБЛАСНА РАДА  
ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ  
СУМСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ  
Вищий комунальний навчальний заклад Сумської обласної ради  
«Лебединське педагогічне училище імені А.С.Макаренка»**  
42200, вул. Тараса Шевченка, 73 м. Лебедин, Сумська область, Тел./Факс: 2-36-70, Тел. 2-16-84  
E-mail: lebped73@gmail.com сайт: <http://lebped.com.ua/> Код ЄДРПОУ 02137826

№ 633 від 10.10.2014 року На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_ року

**Д О В І Д К А**

**про апробацію та впровадження результатів  
дисертаційної роботи Грони Наталії Вікторівни  
«Система підготовки студентів педагогічного коледжу до  
формування у молодших школярів текстотворчих умінь»,  
поданої на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук  
зі спеціальності 13.00.02 – теорія та методика навчання  
(українська мова)**

Результати наукового дослідження Грони Наталії Вікторівни упроваджувались в освітній процес Вищого комунального навчального закладу Сумської обласної ради «Лебединське педагогічне училище імені А.С.Макаренка» м. Лебедин Сумської області протягом 2015-2016, 2016-2017 н. р.

Перебіг та результати експериментально-дослідного навчання переконливо довели, що підготовка майбутніх учителів до формування текстотворчих умінь учнів молодшого шкільного віку є складником цілісної моделі системи професійної підготовки у вищих навчальних закладах (передбачає органічну єдність мети, завдань, змісту, засобів, методів, організаційних форм, критеріїв і показників їхнього вияву, діагностичних завдань тощо), що уможлиблює підвищення рівня їхньої готовності до формування текстотворчих умінь учнів молодшого шкільного віку, введення в освітній процес полікультурного компонента з дотриманням структурування змісту на основі необхідного рівня складності завдань з послідовною орієнтацією на актуалізацію професійних якостей.

Запропонована система вправ ґрунтувалася на принципах відповідності змісту вправ розділам програми дослідного навчання; здійснення



внутрішньодисциплінарних і міждисциплінарних зв'язків, орієнтації студентів на індивідуальну та самостійну роботу, добору вправ залежно від мети їхньої реалізації, перспективності, повторюваності, креативності, систематичності та взаємозалежності їх застосування.

Практична цінність дослідження визначається тим, що його положення, висновки та рекомендації можуть бути використаними під час навчання сучасної української мови, методики навчання української мови у вищій школі.

Викладачами закладу відмічено позитивний вплив навчально-методичного супроводу на формування системи підготовки студентів педагогічного коледжу до формування у молодших школярів текстотворчих умінь.

Результати дослідження Н. В. Грони обговорено і схвалено на засіданні циклової комісії викладачів української мови і літератури (протокол № 1 від 06.09. 2017 року).

Голова циклової комісії викладачів  
філологічно-гуманітарних дисциплін

О.М. Карпенко

В.о. директора училища

Л.Б. Білокобильська







**ПРИЛУЦЬКИЙ ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ КОЛЕДЖ ім. І. Я. ФРАНКА**  
**Чернігівська обласна рада**

17500, м. Прилуки, вул. Перемоги, 170; тел. 5-08-55

Від 21.06 2017 р. № 726/к

**Д О В І Д К А**

**про апробацію та впровадження результатів  
 дисертаційної роботи Грони Наталії Вікторівни  
 «Система підготовки студентів педагогічного коледжу до формування  
 у молодших школярів текстотворчих умінь», поданої на здобуття наукового  
 ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.02 – теорія та  
 методика навчання (українська мова)**

Методику підготовки студентів педагогічного коледжу до формування у молодших школярів текстотворчих умінь, розроблену Гроною Наталією Вікторівною, було впроваджено в навчальний процес Прилуцького гуманітарно-педагогічного коледжу ім. І. Я. Франка у 2015-2016, 2016-2017 н. р.

Викладачам та респондентам було надано науково-методичне забезпечення: навчальні посібники, програми, опорні конспекти (електронний та друкований варіанти), методичні матеріали й рекомендації.

Дослідне навчання засвідчило, що професійна підготовка майбутніх учителів засобами «Методики навчання української мови» у вищих навчальних закладах розглядається як така, що передбачає особистісно зорієнтоване та професійно-діяльнісне спрямування змісту навчання, органічне поєднання форм, способів традиційних і сучасних навчальних технологій, комплексне використання друкованих і технічних засобів навчання впровадження як традиційних, так й інноваційних форм навчання., використання технологій активного навчання творчої текстологічної діяльності, що спираються не лише на процеси сприйняття, пам'яті, уваги, а передусім на творче, критичне мислення, професійну поведінку й спілкування.

Результати експериментального дослідження довели, що ефективність навчання сучасної української мови, методики навчання української мови підвищиться, якщо: урахувати когнітивний, комунікативний та лінгводидактичний потенціал ігрових методів навчання; систематично впроваджувати комунікативно виправдані методичні задачі, що стимулюють інтерактивну діяльність студентів, їхню потребу в спілкуванні, наближуючи модельовані умови навчальної комунікації до природніх (професійних); забезпечувати функціонування текстологічної діяльності з метою формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців.

Результати дослідження Н. В. Грони обговорено і схвалено на засіданні циклової комісії викладачів української мови і літератури (протокол №10 від 20 червня 2017 року).

Голова циклової комісії викладачів  
української мови і літератури



Т. в. о. директора коледжу

Ю. О. Шакура





**ВИЩИЙ КОМУНАЛЬНИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД  
СУМСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ  
«ПУТИВЛЬСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ КОЛЕДЖ  
ІМЕНІ С.В.РУДНЄВА»**

41500, м. Путивль, вул. Миколи Маклакова, 79  
тел. (05442) 5-14-00, 5-18-66  
E-mail: putped@ukr.net

Від 09.02 2017 р. № 346

**Д О В І Д К А**

**про апробацію та впровадження результатів  
дисертаційної роботи Грони Наталії Вікторівни  
«Система підготовки студентів педагогічного коледжу до формування у  
молодших школярів текстотворчих умінь», поданої на здобуття  
наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності  
13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова)**

Методику підготовки студентів педагогічного коледжу до формування у молодших школярів текстотворчих умінь, розроблену Гроною Наталією Вікторівною, було впроваджено в навчальний процес вищого комунального навчального закладу Сумської обласної ради «Путивльський педагогічний коледж імені С. В. Руднєва» протягом 2014-2015, 2015-2016 н. р.

Викладачам та респондентам було надано науково-методичне забезпечення: навчальні посібники, програми, опорні конспекти (електронний та друкований варіанти), методичні матеріали й рекомендації.

Система вправ, запропонована Н.В. Гроною, викликала зацікавленість майбутніх педагогів спеціальності 5.01010201 Початкова освіта. Завдяки різноманітності та оригінальності завдань значна частина студентів відтворювала під час педагогічної практики фрагменти уроків, застосовувала систему вправ, нестандартні форми роботи. Умотивованість студентів пояснюється також і характером навчального матеріалу (автентичні та дібрані з урахуванням інтересів для майбутніх фахівців тексти-зразки, цікавий методичний матеріали).

Під час дослідного навчання студенти набули професійно значущих для їхньої майбутньої педагогічної діяльності вмінь і навичок використовувати текстологічні компоненти в жанрах педагогічного мовлення відповідно до комунікативної ситуації, дотримання структурної організації текстів різних типів і жанрів з урахуванням постійних змін та трансформацій, усвідомленого використання ціннісного потенціалу та естетичності текстологічного наповнення української мови. Такі позитивні результати дають можливість говорити про доцільність використання запропонованої

методики підготовки студентів педагогічного коледжу до формування у молодших школярів текстотворчих умінь.

Результати дослідження Н. В. Грони обговорено і схвалено на засіданні циклової комісії викладачів української мови і літератури (протокол № 7 від 29.05. 2016 року).

Голова циклової комісії викладачів  
української мови і літератури



Т. М. Бабій

Директор коледжу

Л. Б. Фомакін





# РЖИЩІВСЬКИЙ ГУМАНІТАРНИЙ КОЛЕДЖ

09230, м. Ржищів, Київська обл., вул. Шевченка, 9  
(04573)2-11-84  
rgr@bigmet.net

Від 17.01 2017 р. № 121/а

## ДОВІДКА

**про апробацію та впровадження результатів  
дисертаційної роботи Грони Наталії Вікторівни  
«Система підготовки студентів педагогічного коледжу до формування у  
молодших школярів текстотворчих умінь», поданої на здобуття  
наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності  
13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова)**

Упродовж 2014-2015, 2015-2016 н. р було апробовано розроблену Н. В. Гроною методику підготовки студентів педагогічного коледжу до формування у молодших школярів текстотворчих умінь на базі Ржищівського гуманітарного коледжу.

Методика експериментально-дослідного навчання включала комплекс вправ і завдань, що сприяли розвитку текстологічної компетентності студентів.

Наукова новизна й теоретична значущість дослідження полягає в обґрунтуванні, розробленні, експериментальній перевірці системи підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах педагогічного коледжу до формування в учнів текстотворчих умінь; окресленні шляхів удосконалення методичної підготовки майбутніх фахівців до роботи з текстом на уроках української мови; розробленні моделі підготовки майбутніх учителів до формування в учнів молодшого шкільного текстотворчих умінь, реалізація якої дає можливість задовольнити потреби учасників навчального процесу. Автор реалізував методичні ідеї щодо підвищення теоретико-методичної підготовки з методики навчання української мови студентів вищих навчальних закладів до опанування молодшими шклярами української мови на основі комунікативно-компетентнісного підходу.

Практичне значення дослідження полягає в реалізації моделі системи професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування в учнів молодшого шкільного віку текстотворчих умінь, упровадженні в практику діяльності ВНЗ спеціального навчального курсу «Формування в учнів початкових класів умінь працювати з текстом: теорія і



практика для майбутніх фахівців спеціальності 5.01010201 Початкова освіта; підготовці практикуму із сучасної української мови «Текст і його складники», методичних посібників «Методика формування текстотворчих умінь учнів молодшого шкільного віку» та «Методика розвитку зв'язного мовлення учнів молодшого шкільного віку», «Робота з текстом: учимося розуміти, аналізувати, створювати».

Результати дослідження можуть бути використані в процесі розробки та корегування навчальних планів, навчальних і робочих програм із лінгвістичних та педагогічних дисциплін, у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів у ході викладання сучасної української мови, методики навчання української мови, читання спецкурсів, спецсемінірів, тренінгів, організації наукової роботи студентів, проведенні різних видів практики в початковій школі, а також для підвищення педагогічної майстерності вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти.

Результати дослідження Н. В. Грої обговорено і схвалено на засіданні циклової комісії викладачів української мови і літератури (протокол № 2 від 19. жовтня 2016 року).

Голова циклової комісії викладачів  
української мови і літератури

С. В. Войтенко

Директор коледжу



**БЕРЕЗОВОРУДСЬКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА І-ІІІ СТУПЕНІВ  
ПИРЯТИНСЬКОЇ РАЙДЕРЖАДМІНІСТРАЦІЇ ПОЛТАВСЬКОЇ ОБЛАСТІ**

с. Березова Рудка, Пирятинського району Полтавської області, 37040 тел. (+38 05358) 66-167,  
E-mail: [bereza2008@ukr.net](mailto:bereza2008@ukr.net) web: <http://berzaschool.at.ua/> Код ЄДРПОУ 23543967

Від 22.10.2015 № 193  
На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

Видана Гроні Наталії Вікторівні у тому, що на базі Березоворудської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів Пирятинської райдержадміністрації Полтавської області вона проводила апробацію експериментальних матеріалів з теми докторського дослідження: «Система підготовки студентів педагогічного коледжу до формування у молодших школярів текстотворчих умінь» (13.00.02 – теорія та методика навчання української мови) протягом 2015-2016 навчального року.

Директор школи



М.М. Прокопенко



Україна

**БОГДАНІВСЬКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА І–ІІІ  
СТУПЕНІВ ІМЕНІ ГРИГОРІЯ ВАЩЕНКА**

**ПРИЛУЦЬКОЇ РАЙОННОЇ РАДИ ЧЕРНІГІВСЬКОЇ ОБЛАСТІ**

17582, с. Богданівка, Прилуцького району, Чернігівської області, вул. Садова, 2а, тел.: (04637) 6-23-16

16.03.2015 р № 24

**ДОВІДКА**

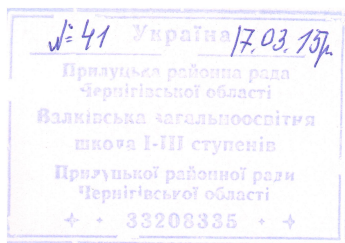
Видана Гроні Наталії Вікторівні з тому, що на базі Богданівської ЗОШ І–ІІІ ст. ім. Григорія Ващенко Прилуцького району Чернігівської області вона проводила апробацію експериментальних матеріалів з теми докторського дослідження: «Система підготовки студентів педагогічного коледжу до формування у молодших школярів текстотворчих умінь» (13.00.02 – теорія та методика навчання української мови) протягом 2014 – 2015 навчального року.

Директор школи



І.М. Труш





### ДОВІДКА

Видана **Гроні Наталії Вікторівні** у тому, що на базі Валківської ЗОШ I-III ступенів Прилуцького району Чернігівської області вона проводила апробацію експериментальних матеріалів з теми докторського дослідження: «Система підготовки студентів педагогічного коледжу до формування у молодших школярів текстотворчих умінь» (13.00.02 – теорія та методика навчання української мови) протягом 2014-2015 навчального року.

Директор школи



В.М. Гончаров



**ГЛУХІВСЬКА МІСЬКА РАДА СУМСЬКОЇ ОБЛАСТІ**  
**ГЛУХІВСЬКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА І-ІІІ СТУПЕНІВ №6**  
 вул. Героїв Крут, 5, м. Глухів, Сумська обл., 41400, тел. (05444) 7-20-09  
 E-mail: [shkolan6@ukr.net](mailto:shkolan6@ukr.net) код ЄДРПОУ 21129117

№ 932 від 14.12.2017 р.

### **Д О В І Д К А**

**про апробацію та впровадження результатів  
 дисертаційної роботи Грони Наталії Вікторівни  
 «Система підготовки студентів педагогічного коледжу до  
 формування у молодших школярів текстотворчих умінь», поданої на  
 здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності  
 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова)**

Методику підготовки студентів педагогічного коледжу до формування у молодших школярів текстотворчих умінь, розроблену Гроною Наталією Вікторівною, було впроваджено в навчальний процес Глухівської ЗОШ № 6 протягом 2014-2015, 2015-2016 н. р.

Учителям було надано науково-методичне забезпечення: навчальні посібники, програми, опорні конспекти уроків (електронний та друкований варіанти), методичні матеріали й рекомендації.

Система вправ, запропонована Н. В. Гроною, викликала зацікавленість учителів початкових класів. Застосування різноманітних та оригінальних завдань позитивно вплинуло на текстотворчу діяльність молодших школярів.

Відмічено позитивний вплив навчально-методичного супроводу на рівень текстотворчих умінь дітей молодшого шкільного віку.

Авторський методичний аспект використання текстів на уроках мови дав можливість раціональніше розв'язувати проблеми внутрішньопредметних зв'язків, показати функціонування в мовленні мовних одиниць усіх рівнів, проводити спостереження над відповідними мовними явищами, реалізовувати лінгвістичний, етнокультурознавчий компоненти нового змісту навчання мови.

Результати дослідження Н. В. Грони обговорено і схвалено на засіданні методичного об'єднання вчителів початкових класів (протокол № 2 від 12 вересня 2017 року).

Голова методичного об'єднання вчителів  
 початкових класів

Директор школи



Г.І. Дерпа

І.М. Калиновська



**ДАВИДІВСЬКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА І-ІІІ СТУПЕНІВ  
ПИРЯТИНСЬКОЇ РАЙДЕРЖАДМІНІСТРАЦІЇ ПОЛТАВСЬКОЇ ОБЛАСТІ**

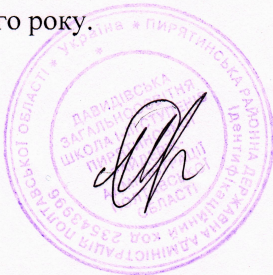
с. Давидівка Пирятинського району Полтавської області, 37010, тел. (+38 05358) 61 - 358,  
E-mail: davidosvita@ukr.net Web: [http://david\\_sch.klasna.com/](http://david_sch.klasna.com/) Код ЄДРПОУ 23543996

Від 22/10/2015 № 123  
На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

Видана Гроні Наталії Вікторівні у тому, що на базі Давидівської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів Пирятинської райдержадміністрації Полтавської області вона проводила апробацію експериментальних матеріалів з теми докторського дослідження: «Система підготовки студентів педагогічного коледжу до формування у молодших школярів текстотворчих умінь» (13.00.02 – теорія та методика навчання української мови) протягом 2015-2016 навчального року.

Директор школи



М.В.Чичкань



## У К Р А І Н А

**ДІДІВСЬКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА І - ІІІ СТУПЕНІВ  
ПРИЛУЦЬКОЇ РАЙОННОЇ РАДИ ЧЕРНІГІВСЬКОЇ ОБЛАСТІ**

ЄДРПОУ 33208288, 17508, село Манжосівка, вул. Шкільна, 5, e-mail: [didivtsi@ukr.net](mailto:didivtsi@ukr.net),  
телефон (04637) 63-8-34

**Д О В І Д К А**

**про апробацію та впровадження результатів  
дисертаційної роботи Грони Наталії Вікторівни  
«Система підготовки студентів педагогічного коледжу до формування у  
молодших школярів текстотворчих умінь», поданої на здобуття наукового  
ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.02 – теорія та  
методика навчання (українська мова)**

Методику підготовки студентів педагогічного коледжу до формування у молодших школярів текстотворчих умінь, розроблену Гроною Наталією Вікторівною, було впроваджено в навчальний процес Дідівської ЗОШ І-ІІІ ст. Прилуцької районної ради протягом 2013-2016 р. р.

Учителям було надано науково-методичне забезпечення: навчальні посібники, програми, опорні конспекти уроків (електронний та друкований варіанти), методичні матеріали й рекомендації.

Система вправ і завдань, запропонована Н. В. Гроною, мала позитивний вплив на формування текстотворчих умінь учнів молодшого шкільного віку.

Діючі семінари-практикуми для вчителів початкової школи з питань формування в учнів текстотворчих умінь сприяли підвищенню кваліфікації вчителів початкових класів у галузі текстотворчої діяльності молодших школярів.

Означений методичний інструментарій сприяв розвитку діяльнісних, мовленнєвих, мовних, комунікативних, текстотворчих умінь учнів початкової школи за розробленими критеріями і визначалася якість процесу навчання, про яку засвідчують рівні навчальних досягнень з української мови. Зверталася увага на позитивні зміни в мотиваційній сфері (мотиваційній готовності до активного учіння, початковій і поточній мотивації навчальної роботи) і цілевизначеності учнів, про що свідчать пізнавально-дослідна активність, ініціативність, креативність, міжособистісна комунікативність молодших школярів.

Результати дослідження Н. В. Грони обговорено і схвалено на засіданні методичного об'єднання вчителів початкових класів (протокол № 3 від 18.10. 2017 року).

Голова методичного об'єднання вчителів  
початкових класів

Нуйкіна Л.М.

Директор школи

Крамаренко Л.Є.







УКРАЇНА

ДУБОВОГАЇВСЬКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА І – ІІІ СТУПЕНІВ

ПРИЛУЦЬКОЇ РАЙОННОЇ РАДИ ЧЕРНІГІВСЬКОЇ ОБЛАСТІ

вул. Шевченка, 42, с.Дубовий Гай, Прилуцький район, Чернігівська область, 17590, тел: (04637) 6-66-42,  
E-mail: dubgayschool@ukr.net, код ЄДРПОУ 33208340

№ \_\_\_\_\_

На № \_\_\_\_\_

від \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА****про апробацію та впровадження результатів****дисертаційної роботи Грони Наталії Вікторівни****«Система підготовки студентів педагогічного коледжу до формування у молодших школярів текстотворчих умінь», поданої на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова)**

Методику підготовки студентів педагогічного коледжу до формування у молодших школярів текстотворчих умінь, розроблену Гроною Наталією Вікторівною, було впроваджено в навчальний процес Дубовогаївської ЗОШ І-ІІІ ст. Прилуцької районної ради протягом 2014-2017 р. р.

Робота з текстами різних типів і стилів мовлення в руслі комунікативно-діяльнісного підходу забезпечила виховання мовної особистості в процесі мовленнєвої діяльності, що передбачає формування комунікативних умінь і навичок, удосконалення мовної, мовленнєвої, культуромовної, естетичної підготовки.

Текстотворча робота за запропонованою методикою, де об'єктом аналізу є текст і його смислові категорії, слугувала вивченню художнього тексту як одиниці комунікативного акту.

У процесі експерименту було забезпечено науково-методичну співдіяльність із викладачами педагогічних коледжів, мета якої – підготувати учасників дослідного навчання до апробації сконструйованих технологій та розробленого лінгводидактичного інструментарію сучасного уроку української мови в контексті текстотворчої діяльності молодших школярів. Така співпраця передбачала організацію низки методичних заходів: проведення лекційних, семінарських, практичних занять, відвідування й аналіз уроків в експериментальних класах; консультування, інструктаж тощо.

Результати дослідження Н. В. Грони обговорено і схвалено на засіданні методичного об'єднання вчителів початкових класів (протокол № 5 від 25.10. 2017 року).

Голова методичного об'єднання  
вчителів початкових класів

Директор школи



С.О.Нагорна

Н.В.Кравченко



**Замістянська загальноосвітня школа І-ІІ ступенів**

вул. Шкільна, 1, с. Замістя, Прилуцький район, Чернігівська область, 17544, тел. 0 (4637) 66-2-66,  
e-mail: [nataliya.kardash.74@mail.ru](mailto:nataliya.kardash.74@mail.ru) Код ЄДРПОУ 26320340

Від 16.03.2015 № 27

**ДОВІДКА**

Видана Гроні Наталії Вікторівні в тому, що на базі Замістянської загальноосвітньої школи І-ІІ ступенів Прилуцького району Чернігівської області вона проводила апробацію експериментальних матеріалів з теми докторського дослідження: «Система підготовки студентів педагогічного коледжу до формування у молодших школярів текстотворчих умінь» (13.00.02 – теорія та методика навчання української мови) протягом 2014 -2015 навчального року.

Директор школи  М. С. Чумак





УКРАЇНА

**ІВКІВСЬКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА І-ІІІ СТУПЕНІВ**  
**ПРИЛУЦЬКОЇ РАЙОННОЇ РАДИ ЧЕРНІГІВСЬКОЇ ОБЛАСТІ**  
17580, вул. Прилуцька, 3, с. Івківці Прилуцький район Чернігівська область, тел (04637) 62-1-43  
E-mail: IVKZON@yandex.ru код ЄДРПОУ 33208246

**№ 24 від 16.03.2015**

Довідка

Грона Наталія Вікторівна на базі Івківської ЗОШ І-ІІІ ступенів Прилуцького району Чернігівської області провела апробацію експериментальних матеріалів з теми докторського дослідження : «Система підготовки студентів педагогічного коледжу до формування у молодших школярів текстотворчих умінь» (13.00.02-теорія та методика навчання української мови) протягом 2014-2015 навчального року.

Директор школи



О.І.Нощенко



УКРАЇНА  
ПРИЛУЦЬКА РАЙОННА РАДА  
ЧЕРНІГІВСЬКОЇ ОБЛАСТІ

МАЛОДІВИЦЬКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА І-ІІІ СТУПЕНІВ

вул. Слобідська, 16, смт Мала Дівиця Прилуцького району Чернігівської області, 17523 тел (04637) 6-73-98  
E-mail: School\_MDivytsia@mail.ru

19.03.2015р. № 51

ДОВІДКА

Видана *Гроні Наталії Вікторівні* у тому, що на базі Малодівицької загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів Прилуцького району Чернігівської області вона проводила апробацію експериментальних матеріалів з теми докторського дослідження «Система підготовки студентів педагогічного коледжу до формування текстових умінь» (13.00.02 – теорія та методика навчання української мови) протягом 2014-2015 навчального року.

Директор школи



Л.О.Синенко

**МАЛЮТИНСЬКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА І-ІІ СТУПЕНІВ  
ПИРЯТИНСЬКОЇ РАЙОННОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ ПОЛТАВСЬКОЇ ОБЛАСТІ**

вул. Фрунзе, 22, с. Малютинці Пирятинського району Полтавської області, 37043, тел. (+38 05358) 64-5-18,  
E-mail: malut.osvita@gmail.com Web: <http://malut.klasna.com> Код ЄДРПОУ 23544116

Від 05.10.2015 № 22  
На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

Видана Гроні Наталії Вікторівні у тому, що на базі Малютинської ЗОШ І–ІІ ст. Пирятинського району Полтавської області вона проводила апробацію експериментальних матеріалів з теми докторського дослідження: «Система підготовки студентів педагогічно гоколеджу до формування у молодших школярів текстів творчих умінь» (13.00.02 – теорія та методика навчання української мови) протягом 2015-2016 навчального року.

Директор школи



М.В. Черняк

### ДОВІДКА

Видана **Гроні Наталії Вікторівні** у тому, що на базі Подищанської ЗОШ І-ІІ ступенів Прилуцького району Чернігівської області вона проводила апробацію експериментальних матеріалів з теми докторського дослідження: «Система підготовки студентів педагогічного коледжу до формування у молодших школярів текстотворчих умінь» (13.00.02 – теорія та методика навчання української мови) протягом 2014-2015 навчального року.

Директор школи



Т.Г.Власенко



ПРИЛУЦЬКА ГІМНАЗІЯ №1 ІМ. ГЕОРГІЯ ВОРОНОГО  
ПРИЛУЦЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ ЧЕРНІГІВСЬКОЇ ОБЛАСТІ  
вул. Київська, 190, м. Прилуки, Чернігівська область, 17500,  
тел. (04637)3-04-29, e-mail: pryl\_gimn\_1@ukr.net Код ЄДРПОУ 33358330

Від 17.11.2016р. № 112  
На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

### ДОВІДКА

Видана **Гроні Наталії Вікторівні** у тому, що на базі Прилуцької гімназії № 1 ім. Георгія Вороного Прилуцької міської ради Чернігівської області вона проводила апробацію експериментальних матеріалів з теми докторського дослідження: «Система підготовки студентів педагогічного коледжу до формування у молодших школярів текстотворчих умінь» (13.00.02 – теорія та методика навчання української мови) протягом 2014-2017 навчального року в початкових класах.

Директор гімназії



О.Г. Рогальова

**Прилуцька гімназія № 5 імені Віктора Андрійовича Затолокіна  
Прилуцької міської ради Чернігівської області**

вул. Вокзальна, 22, м. Прилуки, 17500. тел. 3-29-88. 3-53-02  
e-mail: [school05@gmail.com](mailto:school05@gmail.com) Код ЄДРПОУ 33251731

На № 16.11.16 від № 181

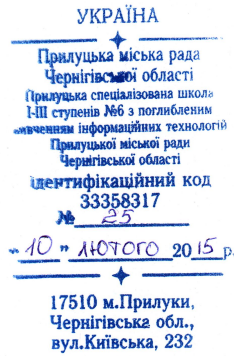
**ДОВІДКА**

Видана Гроні Наталії Вікторівні у тому, що на базі Прилуцької гімназії №5 імені Віктора Андрійовича Затолокіна Прилуцької міської ради Чернігівської області вона проводила апробацію експериментальних матеріалів з теми докторського дослідження: «Система підготовки студентів педагогічного коледжу до формування у молодших школярів текстотворчих умінь» (13.00.02 – теорія та методика навчання української мови) протягом 2014-2017 навчального року в початкових класах.

Директор гімназії



Н.О. Бурлаку



## ДОВІДКА

Видана Гроні Наталії Вікторівні у тому, що на базі Прилуцької спеціалізованої школи I-III ступенів № 6 з поглибленим вивченням інформаційних технологій Прилуцької міської ради Чернігівської області вона проводила апробацію експериментальних матеріалів з теми докторського дослідження: «Система підготовки студентів педагогічного коледжу до формування у молодших школярів текстотворчих умінь (13.00.02 – теорія та методика навчання української мови) протягом 2014-2015 навчального року в початкових класах.

Директор школи



О. В. Колесник





**УКРАЇНА**  
**ПРИЛУЦЬКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА І-ІІІ СТУПЕНІВ №7**  
**ПРИЛУЦЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ**  
**ЧЕРНІГІВСЬКОЇ ОБЛАСТІ**  
17500, м. Прилуки, вул. Миколаївська, 107, тел. 3-15-71, 33251705  
www.school7.org, e-mail: [school7@tim.ua](mailto:school7@tim.ua)

17.11.2016 року № 262

**ДОВІДКА**

Видана Гроні Наталії Вікторівні у тому, що на базі Прилуцької загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №7 управління освіти Прилуцької міської ради Чернігівської області вона проводила апробацію експериментальних матеріалів з теми докторського дослідження: «Система підготовки студентів педагогічного коледжу до формування у молодших школярів текстотворчих умінь» (13.00.02 – теорія та методика навчання української мови) протягом 2014-2017 навчального року в початкових класах.

Директор школи



В.В.Зуб

## УКРАЇНА

Прилуцька загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів №3  
імені Сергія Гордієвича Шовкуна  
Прилуцької міської ради  
Чернігівської області

17500 м. Прилуки, вул. Саксаганського, 14, тел. (04637) 3-20-43, e-mail: [School03@ukr.net](mailto:School03@ukr.net)

№ 230 від 17.11.2016 р.

## ДОВІДКА

Видана **Гроні Наталії Вікторівні** у тому, що на базі Прилуцької ЗОШ І-ІІІ ст. №3 імені С. Г. Шовкуна вона проводила апробацію експериментальних матеріалів з теми докторського дослідження: «Система підготовки студентів педагогічного коледжу до формування у молодших школярів текстотворчих умінь» (13.00.02 – теорія та методика навчання української мови) протягом 2014-2017 навчального року в початкових класах.

Директор школи



Самусенко О.М.



## УКРАЇНА

## Міністерство освіти і науки

Прилуцька загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів №9

## Чернігівської області

пров. Фізкультурника, 24, м. Прилуки, тел. (04637) 5-32-11, 5-38-81, [r1school9@meta.ua](mailto:r1school9@meta.ua)  
код ЄДРПОУ 3335830417.11.2016 № 67

## ДОВІДКА

Видана Гроні Наталії Вікторівні у тому, що на базі Прилуцької загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №9 управління освіти Прилуцької міської ради Чернігівської області вона проводила апробацію експериментальних матеріалів з теми докторського дослідження: «Система підготовки студентів педагогічного коледжу до формування у молодших школярів текстотворчих умінь» (13.00.02 – теорія та методика навчання української мови) протягом 2014-2017 навчального року в початкових класах.

Директор школи



Н.П.Симоненко



У К Р А Ї Н А  
Міністерство освіти і науки

СУХОПОЛОВ'ЯНСЬКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА І-ІІІ СТУПЕНІВ  
Прилуцької районної ради Чернігівської області

вул. Закарпатська 2-а, с. Сухополова, Прилуцький район, Чернігівська область, тел. 046-376-03-60,  
email:sykhopolovschool@ukr.net КОД ЄДРПОУ 33004012

04.10.2017 р. № 337

## Д О В І Д К А

**про апробацію та впровадження результатів  
дисертаційної роботи Грони Наталії Вікторівни  
«Система підготовки студентів педагогічного коледжу до формування у  
молодших школярів текстотворчих умінь», поданої на здобуття наукового  
ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.02 – теорія та  
методика навчання (українська мова)**

Методику підготовки студентів педагогічного коледжу до формування у молодших школярів текстотворчих умінь, розроблену Гроною Наталією Вікторівною, було впроваджено в навчальний процес Сухополов'янської ЗОШ І-ІІІ ст.. Прилуцької районної ради протягом 2013-2016 р. р.

Вивчення комплексу питань, пов'язаних з оновленням знань про текст у шкільних підручниках з позицій взаємозв'язаного навчання, аналіз проблеми формування текстотворчих умінь на міжпредметному рівні сприяли підвищенню кваліфікації вчителів початкових класів.

Ефективно вплинуло на введення в освітній процес методів, прийомів, засобів, які сприяли формуванню в учнів текстотворчих умінь під час педагогічної практики.

Текстоцентричний підхід до навчання учнів дав змогу усвідомити взаємозв'язок фонових знань із функціональними аспектами мови та мовлення, з'ясувати закономірності використання стилістичних ресурсів мови в різноманітних комунікативних актах, відпрацювати вміння доцільно використовувати мовні одиниці залежно від змісту висловлювання, мети, ситуації та сфери спілкування, урахувати їхню національно-культурну семантику, особливості її вияву в соціально-мовленнєвих ситуаціях.

Результати дослідження Н. В. Грони обговорено і схвалено на засіданні методичного об'єднання вчителів початкових класів (протокол № 02 від 04.10.2017 року).

Голова методичного об'єднання  
вчителів початкових класів

Директор школи



*С.І.Торбей*

*С.І.Торбей*

*М.Т.Безубенко*

**Список опублікованих праць за темою дисертації:  
Монографії**

1. Грона Н. В. Підготовка студентів педагогічних коледжів до формування у молодших школярів текстотворчих умінь: монографія / Н. В. Грона. – Ніжин : ПП Лисенко М. М., 2017. – 592 с.

**Навчальні посібники**

2. Грона Н. В. Вивчення творчої спадщини І. Я. Франка : [метод. рек. для студ. ВНЗ I-II рівня акредитації пед. профілю] / Н. В. Грона. – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2016. – 60 с.
3. Грона Н. В. Методика роботи над текстами різних жанрів : [метод. рек. з методики викл. укр. мови для студ. спец. 6.010102 – Початкова освіта] / Н. В. Грона. – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2011. – 82 с.
4. Грона Н. В. Методика розвитку зв'язного мовлення учнів молодшого шкільного віку : [метод. рек. з методики викл. укр. мови для студ. спец. 6.010102 – Початкова освіта] / Н. В. Грона. – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2014. – 187 с.
5. Грона Н. В. Методика формування текстотворчих умінь учнів молодшого шкільного віку : [метод. рек. з методики навч. укр. мови для студ. спец. 5.01010201 Початкова освіта] / Н. В. Грона. – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2015. – 216 с.
6. Грона Н. В. Методика вивчення розділу «Текст» : [метод. рек. з методики навч. укр. мови для студ. спец. 5.01010201 Початкова освіта] / Н. В. Грона. – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2017. – 98 с.
7. Грона Н. В. Поради студентам до написання курсових робіт з методики навчання української мови / Н. В. Грона – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2017. – 68 с.



8. Грона Н. В. Практикум з методики навчання української мови : [метод. рек. з методики навч. укр. мови для студ. спец. 5.01010201 Початкова освіта] / Н. В. Грона – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2012. – 162 с.
9. Грона Н. В. Практикум із сучасної української мови «Текст і його складники» : [метод. рек. з методики навч. укр. мови для студ. спец. 5.01010201 Початкова освіта] / Н. В. Грона. – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2016. – 89 с.
10. Грона Н. В. Робота з текстом: учимося розуміти, аналізувати, створювати : метод. рек. для вчит. поч. кл. / Н. В. Грона. – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2017. – 163 с.
11. Грона Н. В. Українська мова. Практикум : навч. пос. для студ. ВНЗ I-ІІ рівня акредитації / Н. В. Грона. – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2016. – 205 с.
12. Текстознавство : навч. посіб. / уклад. Н. В. Грона. – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2012. – 112 с.

#### **Публікації у фахових виданнях України**

13. Грона Н. В. Аналіз проблеми підготовки майбутніх учителів до формування текстотворчих умінь в учнів молодшого шкільного віку / Н. В. Грона // Вища освіта України. – 2014. – №3 (додаток 2). – Темат. вип. «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – Т. 1. – С. 207–211.
14. Грона Н. В. Визначення рівня підготовки майбутніх учителів до формування текстотворчих умінь молодших школярів / Н. В. Грона // Проблеми освіти : наук.-метод. зб. – Київ : Ін-т модернізації змісту освіти МОН України, 2016. – Вип. 86. – С. 138–142.
15. Грона Н. В. До проблеми формування навичок роботи з текстом у початковій школі / Н. В. Грона // Гуманіт. вісн. ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т імені Григорія Сковороди» : зб. наук. пр. – Переяслав-Хмельницький, 2013. – Вип. 28. – С. 102–108.

16. Грона Н. В. Есе як комунікативна форма тексту в системі текстотворчих умінь учнів молодшого шкільного віку / Н. В. Грона // Наук. записки. – Кропивницький : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2017. – Випуск 11. – Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Частина 4. – С. 138–141.
17. Грона Н. В. Конструктивно-творчі завдання як засіб формування текстологічних умінь майбутнього вчителя початкових класів / Н. В. Грона // Вісн. Львів. ун-ту : зб. наук. пр. Сер. педагогічна. – Львів, 2016. – Вип. 31. – С. 124–129.
18. Грона Н. В. Організація проектної діяльності на уроках читання (на матеріалі творів В. О. Сухомлинського / Н. В. Грона // Наук. записки : Пед. науки. – Кіровоград, 2013. – Т. І. – С. 142–147.
19. Грона Н. В. Педагогічні ідеї Т. Ф. та Ф. Ф. Бугайків у курсі викладання методики навчання української мови / Н. В. Грона // Наук. записки. Сер. «Психолого-педагогічні науки» / Ніжин. держ. ун-т імені Миколи Гоголя. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2014. – Кн. 3. – С. 168–171.
20. Грона Н. В. Проблема формування текстологічної компетентності учнів молодшого шкільного віку / Н. В. Грона // Проблеми сучас. пед. освіти. Сер. Педагогіка і психологія. – Ялта : РВВ КГУ, 2014. – Вип. 46, Ч. 3. – С. 50–56.
21. Грона Н. В. Реалізація задачного підходу до формування текстотворчої компетентності студентів педагогічного коледжу / Н. В. Грона // Наукові записки : [збірник наукових статей] / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова ; упор. Л. Л. Макаренко. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. – Випуск СXXXV (135). – 268 с. – (Серія педагогічні науки). – С. 57-65.
22. Грона Н. В. Розвиток науково-творчого потенціалу студентів педагогічних коледжів на матеріалі творів Т. Г. Шевченка [Електронний ресурс] / Н. В. Грона // Науковий вісник Донбасу. – 2017. – № 1 – 2. –

Режим доступу : [http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2017/N1-2\(35-36\)/hnavtgs.PDF](http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2017/N1-2(35-36)/hnavtgs.PDF).

23. Грона Н. В. Розвиток творчих потреб учнів молодшого шкільного віку в ході текстової діяльності / Н. В. Грона // Педагогічний альманах : зб. наук. пр. – Херсон : КВНЗ «Херсон. акад. неперервної освіти», 2015 . – Вип. 27. – С. 76
24. Грона Н. В. Творчі групи студентів у системі науково-дослідної роботи вищих навч. закл. I-II рівня акредитації / Н. В. Грона // Наука і освіта : наук.-практ. журнал Південного наукового центру НАПН України. – Одеса, 2014. – № 3. – С. 51–54.
25. Грона Н. В. Тематичне портфоліо в курсі викладання методики української мови / Н. В. Грона // Пед. дискурс : зб. наук. пр. Хмельниц. гуманітарно-пед. акад. – Хмельницький, 2012. – Вип. 11. – С. 49–52.
26. Грона Н. В. Формування комунікативної толерантності студентів пед. коледжу в лінгводидактичній спадщині В. О. Сухомлинського / Н. В. Грона // Наук. вісн. Миколаїв. нац. ун-ту ім. В. О. Сухомлинського. Пед. науки : зб. наук. пр. / за заг. ред. О. Я. Савченко, О. В. Сухомлинської. – Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2014. – Вип. 1.47 (114). – С. 70–74.
27. Грона Н. В. Формування комунікативно-стилістичних умінь учнів молодшого шкільного віку / Н. В. Грона // Пед. альманах : зб. наук. пр. – Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2015. – Випуск 25. – С. 75–80.
28. Грона Н. В. Формування у молодших школярів уміння переконувати й аргументувати в контексті ідей О. Сухомлинського (на прикладі епістолярних текстів) / Н. В. Грона // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. Івана Франка. 2017. – № – 6. – С. 42—46.



### Публікації в міжнародних виданнях

29. Hrona N. V. Technology of portfolio as a mean of optimizations' of student knowledge from from the section «Text» / Hrona N. V. // Sciences of Europe. – Praha, 2017. – Vol. 1, No 18. – P. 17–20.
30. Hrona N. V. Text as a major component of philological training of the students of the pedagogical college abstrac / N. V. Hrona // International scientific professional periodical journal «The unity of science» / The European Association of pedagogues and psychologists «Science ». – Vienna, 2015. – Vol. 1. – P. 61–63.
31. Грона Н. В. Методична система формування текстотворчих умінь учнів молодшого шкільного віку / Н. В. Грона // Scientific and practical edition : Copenhagen, Denmark, 18 July 2014 / Publishing Center of The International Scientific Association "Science & Genesis". – Copenhagen, 2014. – P. 96-103.
32. Грона Н. В. Особистісно орієнтовані ситуації як ефективний засіб формування текстотворчих умінь учнів молодшого шкільного віку / Н. В. Грона / European Association of pedagogues and psychologists «Science». – Geneva, 2014. – V. 1. – P. 72–77.
33. Грона Н. В. Самостоятельная работа студентов как средство продуктивной подготовки к профессиональной деятельности / Н. В. Грона // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – Новосибирск, 2014. – № 1 (36). – С. 53-57.

### Опубліковані праці апробаційного характеру

34. Грона Н. В. Аналіз сформованості в учнів 1-4 класів текстологічних умінь // Н. В. Грона // Матеріали наук.-практ. конф. «Наука в современном мире» (м. Київ, 19 жовтня 2015 р.).– Киев : Архивариус, 2015. – Кн. 1. – С. 57–62.
35. Грона Н. В. Ідеї В. О. Сухомлинського щодо формування творчих потреб учнів молодшого шкільного віку в ході текстової діяльності / Н. В. Грона

- // Матеріали VIII Міжнар. наук.-практ. конф. XXII Всеукр. пед. читань «Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю: виховуємо культуру потреб особистості» (м. Херсон, 24-25 вересня 2015 р.). – Херсон, 2015. – Ч. 1 – С. 106–109.
36. Грона Н. В. ІКТ як ефективний засіб організації пошуково-дослідної діяльності студентів педагогічного коледжу / Н. В. Грона // Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. «Наукова діяльність як шлях формування професійних компетентностей майбутнього фахівця» (м. Суми, 5-6 грудня 2013). – Суми, 2013 – С. 27–29.
  37. Грона Н. В. Інформаційно-комунікаційні технології як засіб професійно-спрямованої діяльності майбутнього вчителя початкових класів / Н. В. Грона // Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. «Педагогіка та психологія: актуальні питання наукових досліджень» (м. Київ, 16 лютого 2013 р.). – Київ : ГО «Київ. наук. організація педагогіки та психології», 2013 – С. 138–140.
  38. Грона Н. В. Когнітивно-комунікативний підхід до процесу текстотворення учнів молодшого шкільного віку / Н. В. Грона // Матеріали VIII Міжнар. наук.-практ. конф. «Мова. Культура. Комунікація: поширення інтегративних тенденцій у сучасних дослідженнях мов і літератур» (м. Чернігів, 28–29 квітня 2017 р.). – Чернігів, 2017. – С. 125–129.
  39. Грона Н. В. Компетентнісний підхід до мовно-методичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів / Н. В. Грона // Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. «Основні напрями підготовки сучасного вчителя: глобалізація, стандартизація, інтеграція» (м. Умань, 30–31 жовтня 2014 р.). – Умань : ПП Жовтий О. О., 2014. – С. 132–134.
  40. Грона Н. В. Методична система формування текстотворчих умінь учнів молодшого шкільного віку / Н. В. Грона // Scientific resources management of countries and regions : international scientific and practical

congress (18 July 2014 in Copenhagen (Denmark)). – Copenhagen, 2014. – P. 96–103.

41. Грона Н. В. Організація самостійної роботи студентів у процесі підготовки до формування текстотворчої компетентності учнів молодшого шкільного віку / Н. В. Грона // Матеріали IV Міжнар. наук.-практ. онлайн-інтернет конф. «Проблеми та інновації в природничо-математичній, технологічній і професійній освіті» (м. Кропивницький, 17-21 квітня 2017 р.). – Кропивницький, 2017. – С. 99–100.
42. Грона Н. В. Підготовка майбутнього вчителя до формування текстотворчої компетентності учнів молодшого шкільного віку / Н. В. Грона // Матеріали Дев'ятої міжнар. наук.-практ. конф. «Актуальні дослідження в соціальній сфері» (м. Одеса, 17 травня 2017 р.). – Одеса, 2017. – С. 234–236.
43. Грона Н. В. Роль кейс-метода в процессе составления текстов учащимися младшего школьного возраста / Н. В. Грона // Сб. материалов III Межнар. науч.-практ. конф. «Педагогическое мастерство и педагогические технологии» (м. Чебоксари, 25-27 січня 2015 р.). – Чебоксары, 2015 – С. 117–118.
44. Грона Н. В. Спецкурс як невід'ємний компонент підготовки майбутнього вчителя початкових класів до формування текстотворчих умінь / Н. В. Грона // Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. «Теорія і практика професійної підготовки фахівців у контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів» (м. Житомир, 20-21 квітня 2016 р.). – Житомир, 2016. – С. 22–26.
45. Грона Н. В. Сучасні підходи до вивчення життєпису та творчості Т. Г. Шевченка в початковій школі / Н. В. Грона // Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. «Сучасне прочитання спадщини Тараса Шевченка: літературознавчий, лінгвістичний та методичний аспекти» (м. Переяслав–Хмельницький, 26-27 вересня 2013). – Переяслав-Хмельницький, 2013. – С. 44–51.

46. Грона Н. В. Сучасні підходи до формування текстотворчої компетентності майбутнього вчителя початкових класів / Н. В. Грона // Матеріали V Міжнар. наук. семінару «Концептуальні проблеми функціонування мови в полікультурному просторі» (м. Мелітополь, 26 березня 2015 р.). – Мелітополь, 2016. – С. 243–247.
47. Грона Н. В. Технології формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів / Н. В. Грона // Матеріали Всеукр. наук.-метод. семінару «Підготовка компетентного вчителя: традиції та інновації» (м.Умань, 21 березня 2014 р.). – Умань, 2014. – С. 22–26.
48. Грона Н. В. Упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес ВНЗ як ефективний засіб засвоєння орфографічних знань / Н. В. Грона // Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. «Розвиток педагогіки та психології в умовах сьогодення» (м. Київ, 23 березня 2013 р.). – Київ, 2013. – С. 78–81.
49. Грона Н. В. Формування духовного здоров'я студентів ВНЗ педагогічного профілю в контексті вивчення сучасної української мови / Н. В. Грона // Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю, присв. 120 річниці з дня народження Миколи Олександровича Бернштейна (м. Вінниця, 16-17 вересня 2016 р.). – Вінниця, 2016. – С. 23–25.
50. Грона Н. В. Формування інформаційної культури майбутнього вчителя початкових класів / Н. В. Грона // Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. молодих учених та студентів «Новітні інформаційно-комунікаційні технології в освіті» (м. Полтава, 21 листопада 2012 р.). – Полтава : АСМІ, 2012. – С. 53–54.

**Опубліковані праці, які додатково відображають наукові результати  
дисертації**

51. Грона Н. В. Літературна спадщина Т. Г. Шевченка в навчанні учнів молодшого шкільного віку / Н. В. Грона // Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. «Тарас Шевченко в долі слов'янських народів: діалог через століття і кордони» (м. Канів, 25 вересня 2014 р.). – Київ : ННДІУВІ, 2014. – С. 83–86.
52. Грона Н. В. Музейна педагогіка на уроках літературного читання в аспекті ідей В. О. Сухомлинського / Н. В. Грона // Матеріали XIX Всеукр. пед. читань «А що там, за лісом?: Філософія для дітей. В. О. Сухомлинський у діалозі з сьогоденням» (м. Житомир, 21 вересня 2017 р.). – Житомир, 2017. – С. 106–109.
53. Грона Н. В. Оздоровчий потенціал уроків української мови у контексті поглядів В. О. Сухомлинського / Н. В. Грона // V Міжнар. та XIX Всеукр. пед. читань «Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю: здоров'я через освіту» (м. Донецьк, 12 жовтня 2012). – Донецьк : Витоки, 2012 – С. 141–145.
54. Грона Н. В. Організація самостійної роботи студентів у курсі викладання методики української мови / Н. В. Грона // Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. «Педагогіка та психологія: актуальні питання наукових досліджень» (м. Київ, 16 лютого 2013 р.). – Київ : Вид-во Європ. ун-ту, 2013. – С. 220–223.
55. Грона Н. В. Сучасні підходи до роботи з текстом на уроках читання / Н. В. Грона // Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. «Педагогіка та психологія: традиції та інновації» (м. Львів, 15-16 березня 2013 р) – Львів, 2013. – С. 90–94.
56. Грона Н. В. Текстотворча діяльність майбутнього вчителя початкових класів як засіб патріотичного виховання в педагогічному вимірі В. О. Сухомлинського // Матеріали IX Міжнар. наук.-практ. конф. та

XXIII Всеукр. пед. читань «Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю: Щоб у серці жила Батьківщина» (м. Луцьк, 15–16 вересня 2016 р.). – Луцьк : Надстир'я, 2016. – С. 54–58.

57. Грона Н. В. Формування інформаційної культури майбутнього фахівця в умовах педагогічного коледжу / Н. В. Грона // Матеріали Міжвуз. наук.-практ. конф. «Педагогічна освіта у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації: реалії сьогодення та перспективи розвитку» (м. Прилуки, 2013). – Прилуки, 2013. – С. 138–141.

**В1 Есе як жанр літературної творчості**

Особливості змісту	В основу покладено роздуми автора з приводу чогось побаченого, прочитаного або пережитого особисто. Висловлюються погляди автора – його світогляд, думки, почуття, ідеї, висвітлюються моральні (етичні, громадянські тощо) цінності. Над усе цінується самотійність і оригінальність, парадоксальність думок та оцінок. На першому плані – особистість автора.
Особливості композиції	Композиція довільна, послідовність викладу спричинена логікою авторських роздумів. Обов'язковою є аргументованість і переконливість. У тексті проводяться паралелі, добираються аналогії, використовуються асоціації. Філософські роздуми поєднано з авторською емоційною оцінкою подій або явищ.
Особливості стилю	Стиль – художній або публіцистичний. Емоційність, експресивність, яскрава образність досягаються вживанням метафор, порівнянь, алегоричних і притчевих образів, символів. Обов'язковою є коректність у висловленні дискусійних думок.
Особливості мови	Інтонація розмовна (безпосередність, невимушеність вислову). Допускається розмовна лексика, що створює враження «живої бесіди» з читачем. Уживання неповних речень, питальних та окличних конструкцій, риторичних звертань, запитань, тверджень. Афористичність. Головна вимога – індивідуальність авторського стилю.
Заголовок	Заголовок не перебуває в прямій залежності від змісту, він може пояснювати, що стало поштовхом до авторських роздумів, передавати почуття, настрої автора тощо.

**В2 Стилi мовлення**

<b>Назва стилю</b>	<b>Сфера застосування</b>	<b>Мета спілкування</b>	<b>Основні види висловлювань</b>
<b>Розмовний</b>	Побут, сімейні, дружні стосунки	Обмін інформацією, думками, встановлення стосунків	Діалоги, записки, особисті листи
<b>Науковий</b>	Наука, техніка, освіта	Виклад наукової інформації, пояснення явищ	Виступи, доповіді, лекції, монографії, підручники
<b>Офіційно-діловий</b>	Офіційні стосунки	Регулювання стосунків між людьми, підприємствами, установами	Договори, угоди, постанови, закони, ділові папери
<b>Публіцистичний</b>	Суспільне життя	Формування ставлення людей до суспільно важливих справ	Виступи, доповіді, лекції, статті, брошури
<b>Художній</b>	Мистецтво слова (фольклор, художня література)	Естетичний вплив через образне відтворення дійсності	Оповідання, повісті, романи, п'єси, вірші, казки, легенди тощо
<b>Конфесійний</b>	Церква, релігія	Регулювання стосунків між людьми та церквою	Молитви, проповіді тощо



## Типологія інтерактивних методів навчання

№	Автор	Назва методів
1.	Г. Сиротенко	Фронтальні технології, технології навчання у грі, дискусія, метод проєктів, тренінгові методи навчання.
2.	О. Когут	І.Інтерактивні технології кооперативного навчання: (робота в парах; ротаційні (змінювані) трійки; два – чотири – всі разом; карусель; робота в малих групах; акваріум). ІІ. Технології колективно-групового навчання: обговорення проблеми в загальному колі; мікрофон; незакінчені речення; «мозковий штурм»; навчаючи – вчусь; «ажурна пилка»; аналіз ситуації; вирішення проблем; «дерево рішень». ІІІ. Технології ситуативного моделювання: симуляції або імітаційні гри; спрощене судове слухання; громадські слухання; розігрування ситуацій за ролями. Технології опрацювання дискусійних питань: метод ПРЕС; займи позицію; зміни позицію; неперервна шкала думок; дискусія; дискусія в стилі телевізійного ток-шоу; оцінювальна дискусія; дебати.
3.	Н. Симоненко	Метод вправ (питально-відповідні вправи, перед текстові вправи, після текстові вправи); ситуативний діалог, рольова гра; читання мистецтвознавчих текстів; інтерв'ю.
4.	О. Подольська	«Мозкова карусель», «незакінчені речення», «ураган», «трирівневе інтерв'ю», «подумай, обміркуй, поділись», «метод формування питань».
5.	Д. Паньков	Неімітаційні: проблемна лекція, семінар, бесіда, «мозкова атака», дискусія, дебрифінг, майстерня; імітаційні, серед яких – неігрові (вивчення конкретних ситуацій, вирішення виробничих завдань, імітаційні вправи) та ігрові (імітаційний тренінг, ділова гра, рольова гра, ігрове проектування, груповий тренінг).

6.	О. Пометун, Г. Фрейман	Груповий (кооперативний), колективний (фронтальний), колективно-груповий.
7.	Н. Солодюк	Методи колективно-групового навчання, методи кооперативного навчання, методи ситуативного моделювання, методи опрацювання дискусійних питань.
8.	О. Калюжна	«Ланцюжок», «Малюю музику словами», «Я бачу слово», «Пограємось у слова», «єдинопочаток», «Розмалюй речення», «мовний етикет», «народна мудрість», «слово в малюнку», «Розфарбуй слово», «Неповторність поезії», «Ми – поети», «оповідання-ланцюжок», «словникові сходи», «пошукова робота», «майстри слова», «чарівні рядочки», «асоціація».
9.	Н. Мальцева, Л. Карунова	«Мозковий штурм», «зворотній мозковий штурм», «Знайди місце», «карусель», «картинна галерея», «Вирішення важливих питань»
10.	А. Фасоля	Взаємне навчання (перефразування, передбачення, вільне слухання), постановка запитань, «мікрофон», «карусель», «аукціон».
11.	Л. Щербина	Бесіда за Сократом, ділова гра, дискусія, творча лабораторія, «мозкова атака», «акваріум», проблемний семінар, саморозвиток.
12.	О. Кучерук	Діалог, метод смислового бачення, проблемний метод, «мозковий штурм», бесіда, комунікативний аналіз діалогічного тексту.
13.	Н. Подлевська	Моделювання життєвих ситуацій, рольові, симуляційні ігри, дебати, дискусії, спільне вирішення проблеми, аналіз відповідної ситуації.
14.	О. Комар	«Прес», «Обери позицію», «безперервна шкала думок», «дискусія», «дебати».
15.	І. Гейко	«Мозковий штурм», «прес», «мікрофон», «Займи позицію», «акваріум», рольова гра, дискусія.
16.	Т. Ковальова	«Велике коло», «графіті», «джигсоу», «мозковий штурм», «розв'язання проблем», «Зіграй роль», «Займи особисту позицію», «мікрофон», «дискусія», «дебати».
17.	І. Місюра	«Групова дискусія», «рольова гра», «мозковий штурм».

**Основні відмінності особистісно орієнтованого навчання від традиційної дидактичної системи**

<b>Традиційне навчання</b>	<b>Особистісно орієнтоване навчання</b>
«Освіта – це викликаний зовнішнім впливом процес засвоєння індивідумом узагальненого, об'єктивного, суспільного досвіду.... Те, що є суспільно важливим, стає важливим і для особистості» (Клиберг Л. Проблемы теории обучения // Л. Клиберг – М.: Педагогика, 1984. – с. 25)	«Особистісно орієнтована освіта – освіта, що забезпечує розвиток і саморозвиток особистості учня, виходячи з виявлення його індивідуальних особливостей як суб'єкта пізнання і предметної діяльності» (Новые ценности образования. М.: РФФИ-ИПИ, 1995. – с. 55).
Образне розуміння того, чого навчають: «людина – глина» – не має початкової сутності («чистий аркуш») і є матеріалом для педагогічної роботи.	Образне розуміння того, чого навчають: «людина – насінина» – має генетичну програму розвитку. Освіта як розвиток потенційних якостей.
Центральною фігурою процесу навчання виступає вчитель.	У центрі процесу навчання – учень.
Навчання: викладання + учіння: учитель передає знання, уміння та навички учням, а учні їх засвоюють і відтворюють.	Навчання: спільна діяльність учня і вчителя, спрямована на індивідуальну самореалізацію учня і розвиток його особистісних якостей в ході освоєння досліджуваних предметів. Особистісну орієнтацію навчання більшою мірою відображає поняття «освоєння», ніж поняття «вивчення» і «засвоєння».
Провідна діяльність процесу навчання – викладання.	Провідна діяльність процесу навчання – діяльність пізнання.
У процесі навчання нівелюються суб'єктні відмінності учнів, для всіх учнів дається єдина «планка» – стандарт.	У процесі навчання максимально розкриваються відмінності суб'єктного досвіду учнів, акцентується увага на індивідуальності школярів.
У процесі навчання максимально розкриваються відмінності суб'єктного досвіду учнів, акцентується увага на індивідуальності школярів.	Визнається найвища самоцінність особистості дитини.
Учитель, разом із підручником, є основними джерелами знань, а вчитель ще й контролюючим суб'єктом пізнання.	Роль учителя – організація освітнього середовища, у якому учень самостійно утворюється, спираючись на власний потенціал і використовуючи відповідну технологію навчання.

**Різні підходи до визначення поняття професійної компетентності  
вчителя**

Автор	Визначення поняття «компетентність»	Види компетентності
Н. Кузьміна	Здатність педагога перетворювати спеціальність, носієм якої він є, у засіб формування особистості учня з урахуванням обмежень та приписів, що накладаються на навчально-виховний процес вимогами педагогічної норми, в якій він здійснюється.	1. Спеціальна (у галузі дисципліни); 2. Методична (у галузі способів формування знань, умінь і навичок в учнів); 3. Психолого-педагогічна (у галузі мотивів, здібностей, спрямованості учнів); 4. Рефлексія педагогічної діяльності або аутопсихологічна компетентність
Л. Мітіна	Знання, уміння, навички, способи і прийоми їхньої реалізації в діяльності, спілкуванні, розвитку (саморозвитку) особистості	
А. Маркова	Компетентним вважає такого вчителя, який на досить високому рівні здійснює педагогічну діяльність, педагогічне спілкування, реалізується особистість учителя, досягаються ефективні результати в навченості та вихованості школярів. При цьому компетентність учителя визначається також співвідношенням його професійних знань і умінь, з одного боку, і професійних позицій, психологічних якостей - з іншого	
Е. Нікітін	Професійна компетентність педагога відноситься до ряду особистісно діяльнісних	
В. Кричевський	Наводить основні ознаки поняття компетентності: - наявність знань для успішної діяльності; - розуміння значення цих знань для практики;	- Функціональна, характеризується професійними знаннями і вмінням їх реалізовувати; - Інтелектуальна, виражається у здатності аналітично мислити і здійснювати комплексний підхід

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- набір операційних умінь;</li> <li>- володіння алгоритмами вирішення трудових завдань;</li> <li>- здатність творчого підходу до професійної діяльності</li> </ul>	<p>до виконання обов'язків;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ситуативна, дає можливість діяти відповідно до ситуації;</li> <li>- Соціальна, передбачає наявність комунікативних та інтегративних здібностей</li> </ul>
В. Веснін	Здатність працівника якісно і безпомилково виконувати свої функції, як у звичайних, так і в екстремальних умовах, успішно освоювати нове і швидко адаптуватися до мінливих умов	
В. Адольф		Складне утворення, що включає комплекс знань, умінь, властивостей і якостей особистості, які забезпечують варіативність, оптимальність і ефективність побудови навчально-виховного процесу.
О. Соловова, В. Сафронова, К. Махмурян		
Д. Савельєв	Здатність посадової особи успішно вирішувати завдання, які стосуються його компетентності .	
О. Акімова	Сума знань, умінь, навичок, засвоєних суб'єктом у ході навчання, – у вузькому сенсі слова. Рівень успішності взаємодії з оточуючим середовищем – у широкому.	

**Модель структури навчальної діяльності студента  
педагогічного коледжу**

<b>Уміння</b>	<b>Зміст умінь</b>	<b>Механізм реалізації</b>
Гностичні (дослідницькі) уміння	<p>Виділяти головне в тексті, повідомленні викладача, використовувати «згорнуті» записи.</p> <p>Виділяти зв'язки між розглянутими явищами, зображати їх на схемах, малюнках, таблицях, графічних символах.</p> <p>Користуватися бібліографічними довідниками, довідковою літературою.</p> <p>Залучати до вивчення матеріалу додаткові джерела (спеціальну літературу, документи, спостереження).</p> <p>Користуватися прийомами швидко читання.</p> <p>Формулювати гіпотези, намічати шляхи їхньої перевірки.</p> <p>Виконувати аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування.</p>	<p>1. Інформаційний компонент припускав інформування учасників проекту – викладачів і студентів – про цінний досвід зарубіжної та вітчизняної педагогічної теорії та практики, про вдалі і невдалі експерименти в цій сфері.</p> <p>2. Мотиваційний компонент полягає в пробудженні у студентів інтересу до осмислення необхідності володіння знаннями про сучасні навчально-виховні технології, концептуальні підходи до організації такої діяльності в освітньому закладі.</p>
Проектні («забігання вперед») уміння	<p>Формулювати мету свого перебування в коледжі і розуміти вимоги до професійної діяльності випускників.</p> <p>Формулювати мету самостійної роботи над різними циклами навчальних дисциплін.</p> <p>Формулювати, яких результатів можна досягти і за допомогою яких методів самоосвіти можна дійти до закінчення навчального року, до закінчення семестру, у найближчі місяці</p> <p>Формулювати завдання, темп і ритм роботи найближчим часом.</p>	
Конструктивні (будувати різні форми навчального процесу) уміння	<p>Конспектувати коротко, стисло, своїми словами і з елементами цитування.</p> <p>Складати план майбутнього повідомлення на семінарі, план відповіді</p> <p>Складати тези свого повідомлення.</p> <p>Складати доповідь з елементами цитування, анутовання, рецензу-</p>	<p>3. Освітній компонент, спрямований на навчання викладачів та студентів новим концепціям, інноваційному стилю мислення в сучасному</p>

	<p>вання.</p> <p>Обґрунтовувати правильність обраної логіки і системи викладу.</p> <p>Самостійно створювати схеми, таблиці, креслення, малюнки, аргументувати їх будову та логіку застосування в повідомленні</p> <p>Робити висновки й узагальнення на підставі чужого і власного викладу</p>	<p>навчально-виховному просторі, оволодіння продуктивними технологіями навчання та виховання.</p>
<p>Комунікативні (стосунки з учасниками навчального процесу) уміння</p>	<p>Формулювати запитання до викладача або до навчального тексту.</p> <p>Сприймати усні повідомлення своїх товаришів і викладачів, аналізувати й оцінювати їх.</p> <p>Брати участь у роботі семінару, будувати логічно закінчене повідомлення зі вступом, основною частиною і висновками.</p> <p>Висловлювати власне ставлення до фактів і подій, формулювати свої оціночні судження та їх аргументувати</p> <p>Обґрунтовано унаочнювати повідомлення.</p>	<p>4. Розвивальний компонент включає всі форми і методи впливу на студентів.</p>
<p>Організаційні (організація роботи учасників навчального процесу) уміння</p>	<p>Організовувати свій час, свою діяльність: робоче місце, засоби діяльності, стежити за темпом включення в самостійну роботу.</p> <p>Організовувати свою поведінку: контролювати дії, рухи, міміку, емоції.</p> <p>Організовувати свою громадську діяльність, здобуваючи знання, навички та вміння, необхідні для майбутньої професійної діяльності.</p> <p>Організовувати свою науково-дослідницьку діяльність, набуваючи якості, необхідні для майбутньої професійної діяльності.</p> <p>Накопичувати в коледжі інформацію таким чином, щоб по закінченню ВНЗ нею можна було скористатися.</p>	

### ДОДАТОК 3

#### Аналіз підручників із сучасної української мови

Підручник	Тексти (%)			Лінгвістичні поняття, пов'язані з текстотворчою діяльністю (%)	Запитання (%)				Вправи (%)			
	Основний	Додатковий	Пояснювальний		проблемні	творчо-образні	запитання на перетворення чи переформулювання;	запитання, які передбачають відтворення фактів;	інформаційно- змістові	структурно-композиційні	мовні (лексико- та граматико стилістичні)	контролюючі (удосконалення, редагування)
Шкурятяна Н. Г., Шевчук С. В. Сучасна українська мова, 2007	56	25	19	23	8	13	19	60	42	25	15	18
Дудик П. С., Литовченко В. М. Сучасна українська мова (завдання й вправи), 2009	36	28	36	16	10	12	12	71	39	21	18	22
Бойко В. М., Давиденко Л. Б. Граматика української мови (морфеміка, словотвір, морфологія), 2014	68	18	14	8	8	8	19	65	41	28	18	13
Караман С. О, Караман О. В., М. Я. Плющ. Сучасна українська мова, 2011	65	21	14	24	10	12	12	71	41	26	15	18
Бондар О. І., Карпенко Ю. О., Микитин-Дружинець М. Л. Сучасна українська мова, 2006	66	23	11	22	8	13	19	60	42	25	14	17
Пономарів О. Д. Різун В. В. , Шевченко Л. Ю. та ін.; за ред. О.Д Пономарева Сучасна українська мова, 2001	68	25	7	25	9	14	18	59	42	25	15	18



## ДОДАТОК И

**Складники готовності майбутнього вчителя початкових класів до  
формування текстотворчих умінь в учнів 1-4 класів**

<i>Мовно-мотиваційний</i>	<i>Комунікативно-інформаційний (змістовий)</i>	<i>Операційно-компетентнісний (діяльнісний)</i>	<i>Контрольно-регулювальний</i>	<i>Результативно-рефлексивний</i>
<b>Формування</b> у студентів позитивного емоційно-оцінного ставлення та стійкого інтересу до рідної мови, процесу текстотворення; <b>потреба</b> в опануванні створювати тексти різних типів, видів і жанрів; <b>переконаність</b> у суспільній і духовно-моральній значущості створених текстів; <b>бажання</b> здійснювати науковий пошук, підвищувати власну наукову активність, виявляти інтелектуальну ініціативу, <b>прагнення</b> до науково-педагогічного пошуку, самовдосконалення, самовизначення	<b>Знання</b> української мовної системи в її історичному розвитку та на сучасному етапі, текстознавства зокрема; <b>знання</b> духовної і матеріальної культури українського народу; <b>знання</b> законів спілкування, текстотворення, норм професійної етики, технології і психології педагогічного спілкування; <b>знання</b> теорії і практики навчання, теорії виховання, загальних і часткових дидактик, сучасних напрямів у педагогічній теорії і практиці, дидактичних закономірностей навчального процесу; <b>знання</b> загальної,	<b>Уміння</b> оперувати набутими знаннями про текст у професійній діяльності; <b>уміння</b> проектувати педагогічну діяльність; <b>уміння</b> здійснювати науково-педагогічне спілкування у відповідній галузі методики навчання української мови; <b>уміння</b> керувати пізнавальною діяльністю учнів; визначати рівень розвитку особистості; <b>уміння</b> формувати ціннісне ставлення до пізнавальної діяльності. <b>уміння</b> здійснювати відбір, методичну обробку автентичних матеріалів; <b>уміння</b> створювати навчально-методичні комплекси, різні	<b>Контроль</b> викладача за розв'язанням визначених завдань навчання (письмові, лабораторні роботи, опитування, тестування, заліки, екзамени); <b>самоконтроль</b> студентів за правильністю виконання навчальних операцій, точністю отриманих відповідей; <b>функціонування</b> зворотного зв'язку в навчальному процесі; <b>здійснення</b> загальних розумових дій (аналіз, синтез, порівняння, аналогія, класифікація й систематизація понять і фактів); <b>установлення</b> причинно-наслідкових зв'язків у процесі творення	<b>Оцінка</b> педагогами й самооцінка студентами досягнутих у процесі навчання результатів; <b>визначення</b> рівня їхнього особистісного й професійного розвитку, дієвості процесу підготовки до формування текстотворчих умінь; сформованості мотивації навчально-пізнавальної діяльності; <b>установлення</b> відповідності текстової компетентності визначеним навчально-виховним завданням; <b>виявлення</b> причин відхилень; <b>проектування</b> нових завдань з метою усунення виявлених прогалин у знаннях та вміннях; <b>моделювання</b> системи

і самореалізації; передати набуті знання і вміння молодшим школярам тексті; <b>потреба</b> розвитку творчого потенціалу; <b>здатність</b> рефлексії, стійкої професійної спрямованості.	вікової, педагогічної, когнітивної психології, лінгвопсихології , у психології спілкування і в стосунків, психологічних особливостей породження до висловлювання; <b>знання</b> методологічних і теоретичних основ методики навчання мови, концептуальних основ, структури і змісту засобів навчання; <b>знання</b> сучасних інформаційних процесів; знання професійної роботи науковою, критичною літературою.	види наочності, комп'ютерні програми, електронні посібники з урахуванням вікових особливостей інтересів учнів; <b>уміння</b> виконувати дослідження на регіональному матеріалі; <b>уміння</b> виконувати науково- педагогічне дослідження; <b>уміння</b> організовувати самостійну, індивідуальну, науково-дослідну роботу.	власних продуктів пізнавальної діяльності, зокрема текстів; <b>корекція</b> процесу підготовки фахівця метою забезпечення відповідності на рівня професійної підготовки у галузі текстотворення .	критеріїв оцінки результатів сформованих методичних умінь і навичок для формування текстотворчих умінь учнів молодшого шкільного віку.
---	---	---	---	---

## ДОДАТОК К

## К1 Витяг із програми з української мови для учнів 1-4 класів

## (розділ «Текст»)

Зміст навчального матеріалу	Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів
<p><b>1 клас</b></p> <p><b>1. Текст. Речення. Слово</b> (протягом року) Усні й письмові висловлювання, текст. Зміст, заголовок тексту; відповідність заголовка змісту тексту. Поділ зв'язного висловлювання на речення; встановлення меж речення на слух і за графічними ознаками (велика літера у першому слові, розділові знаки в кінці). Спостереження за інтонацією розповідних, питальних, спонукальних речень, а також окличних речень (без уживання термінів) і виконання з ними навчальних завдань, що потребують читання й письма. Спостереження за роздільним написанням слів у реченні; поділ речень на слова; розпізнавання на письмі прийменників, сполучників як окремих слів (без термінів).</p> <p>Ознайомлення зі словами – назвами предметів, ознак, дій.</p> <p>Робота над усвідомленням учнями лексичного значення слова.</p> <p>Поширення речень іншими словами за змістом.</p>	<p><b>Учень /учениця:</b> <i>розрізняє</i> усні і письмові висловлювання, текст; <i>вибирає</i> з поданих або <i>добирає</i> самостійно заголовок до тексту букварного типу; <i>визначає</i> кількість речень у тексті (з 2-4 речень); <i>виявляє</i> їх межі за графічними орієнтирами;</p> <p><i>інтонаційно правильно вимовляє</i> (читає) речення, різні за метою висловлювання, і відповідно <i>оформляє</i> їх на письмі; <i>упізнає</i> речення за певною комунікативною ознакою (містить запитання, прохання, побажання та ін.); <i>визначає</i> кількість слів у написаному реченні, яке складається з 1-4 слів (на слух-- з допомогою вчителя); <i>складає</i> прості речення (до 5 слів), у тому числі зі службовими частинами мови; <i>упізнає</i> і <i>розрізняє</i> слова – назви предметів, ознак, дій; <i>ставить</i> до слів питання <i>хто? що? який? яка? яке? які? що робить? що роблять?</i>; <i>співвідносить</i> слово і зображення відповідного предмета, дії, ознаки; <i>вибирає</i> з-поміж 2-3 слів те, якому відповідає тлумачення, пропонуване вчителем; <i>доповнює</i> речення 1-2 словами за змістом, <i>добираючи</i> їх самостійно або <i>вибираючи</i> із запропонованих у підручнику, учителем.</p>
<p><b>2 клас</b></p> <p><b>Текст</b> Заголовок тексту. Удосконалення вміння добирати заголовок відповідно до змісту тексту. Спостереження за побудовою тексту: речення-зачин, у якому повідомляється, про що йтиметься в тексті; основна частина, у якій викладено зміст висловлювання; речення-кінцівка, яке свідчить про те, що</p>	<p><i>визначає</i> в тексті <i>зачин, основну частину, кінцівку</i>;</p> <p><i>пояснює</i> самостійно та з допомогою вчителя наявність абзаців у навчальних текстах;</p>

<p>висловлювання завершено.</p> <p>Спостереження за роллю абзаців у тексті.</p> <p>Дотримання абзаців, які відповідають трьом основним частинам висловлювання (зачин – основна частина – кінцівка).</p> <p>Спостереження за використанням слів (<i>він, вона, вони, цей, ця, це, ці, тоді, після того</i>) для зв'язку речень у тексті.</p> <p>Удосконалення текстів шляхом заміни в них окремих слів, що повторюються, на близькі за значенням, і ті, що були вжиті раніше.</p>	<p><i>дотримується</i> абзаців у процесі списування текстів;</p> <p><i>використовує</i> займенники, прислівники, контекстні синоніми (без уживання термінів) для зв'язку речень у тексті;</p> <p><i>удосконалює</i> навчальні і власні тексти, усуваючи лексичні повтори.</p>
<p><b>3 клас</b></p> <p><b>Текст</b></p> <p>Розширення уявлень про текст та його будову. Уявлення про змістовий зв'язок між частинами тексту.</p> <p>Спостереження за найголовнішими ознаками художніх, науково-популярних та ділових текстів.</p> <p>Типи текстів: розповідь, опис, есе (розмірковування у довільній формі на будь-яку знайому тему. Не претендує на завершеність.); їх характерні ознаки.</p> <p>Тема і мета висловлювання у текстах різних типів – розповідях, описах, міркуваннях, есе. Заголовок тексту.</p> <p>План тексту. Поділ тексту на логічно завершені частини за планом і без нього. Складання плану прочитаного тексту.</p> <p>Абзац. Роль абзаців у тексті. Необхідність дотримання абзаців при оформленні творчих завдань, переказів.</p> <p>Засоби змістового зв'язку між реченнями в тексті (слова <i>він, вона, воно, цей, ця, це, той, та, те</i>; лексичні повтори, близькі за значенням слова), вироблення уміння використовувати їх у власних висловлюваннях.</p> <p>Складання художніх та науково-популярних текстів (без уживання терміна), за поданими зразками, з урахуванням ситуації мовлення.</p>	<p><i>визначає</i> в тексті його основні складові – зачин, основну частину, кінцівку;</p> <p><i>відновлює</i> деформований текст із переміщеними частинами;</p> <p><i>впізнає</i> за характерними ознаками художні, наукові (правила, визначення), науково-популярні та ділові тексти;</p> <p><i>розрізняє</i> типи текстів за їх характерними ознаками;</p> <p><i>визначає</i> тему (про що цей текст) та мету (чого він вчить, для чого створений) у текстах різних типів; <i>добирає</i> заголовок відповідно до теми тексту;</p> <p><i>бере участь</i> у колективному (під керівництвом учителя) складанні плану прочитаного тексту;</p> <p><i>впізнає</i> і <i>визначає</i> кількість абзаців у тексті; <i>дотримується</i> абзаців при списуванні тексту, в оформленні творчих робіт, переказів; <i>пояснює</i> зв'язок між абзацами та планом тексту;</p> <p><i>зв'язує</i> два сусідні речення в тексті за допомогою слів <i>він, вона, воно, вони, цей, ця, ці, потім, тоді</i> та ін. <i>використовує синоніми</i> для зв'язку речень у тексті;</p> <p><i>складає</i> і <i>записує</i> художні і науково-популярні тексти за поданим зразком; <i>есе складає</i> усно (під керівництвом учителя);</p>
<p><b>4 клас</b></p> <p><b>Текст</b></p> <p>Закріплення поняття про будову текстів різних типів (опис, розповідь, есе). Тема і мета висловлювання. Заголовок.</p> <p>Визначення теми висловлювання, формулювання основної думки.</p>	<p><i>знаходить</i> у тексті зачин, основну частину, кінцівку (завершення);</p> <p><i>самостійно формулює</i> тему і мету (основну думку) тексту; <i>добирає</i> заголовок, який</p>

<p>Знаходження та інтонаційне виділення у реченнях тексту (монологічного і діалогічного) слів, найважливіших для висловлення думки. Спостереження над засобами зв'язку речень у тексті. Лексичні засоби для зв'язку речень у тексті.</p> <p>Поділ тексту на частини, складання плану з допомогою вчителя та самостійно.</p> <p>Спостереження за роллю абзаців.</p> <p>Спостереження за особливостями змісту та побудови тексту-міркування: наявність певного твердження, доказів та висновків.</p> <p>Побудова тексту-міркування, добір переконливих доказів, формулювання висновку.</p> <p>Складання художніх та науково-популярних описів. Вправи на порівняння художнього і науково-популярного описів.</p> <p>Вправління у написанні замітки до стінгазети, листа</p>	<p>відповідає темі або основній думці тексту; <i>виявляє</i> в тексті слова, які містять важливі відомості тексту;</p> <p><i>зв'язує</i> два речення за допомогою особових займенників (<i>він, цей, такий</i> у різних родах і числах), слів <i>тоді, спочатку, потім, по-перше, по-друге, нарешті</i> тощо;</p> <p><i>ділить</i> текст на частини за поданим планом і самостійно у процесі навчальної роботи;</p> <p><i>записує</i> кожну частину тексту з абзацу;</p> <p><i>аналізує</i> в навчальній роботі тексти-міркування; <i>виявляє</i> в текстах-міркуваннях твердження, доказ та висновок; <i>будує</i> в навчальній роботі тексти-міркування; <i>бере участь</i> у їх удосконаленні;</p> <p><i>аналізує</i> в навчальній роботі тексти-описи; <i>виявляє</i> слова, які характеризують істотні ознаки описуваних предметів, явищ; <i>бере участь</i> у порівнянні однотемних текстів-описів художнього і науково-популярного стилів;</p> <p><i>робить спробу написати</i> замітку до класної (шкільної) стінгазети; <i>пише</i> лист, адресований близькій людині, ровеснику тощо.</p>
---	---

## К2 Типологія вивчення мовленнєвих жанрів у початковій школі

1 клас	2 клас	3 клас	4 клас
Текст			
Що таке текст. Тема і заголовок тексту. Різні заголовки. Абзац.	Тематична єдність як ознака тексту. Основна думка тексту. Основні структурно-змістові частини в різних текстах.	Початок і кінець речення різних текстів. Ключові (опорні) слова.	Основні ознаки тексту, змістова цілісність, зв'язність.
Етикетні мовленнєві жанри			
Привітання Прощання Слова вдячності Вибачення	Згода Прохання-відмова Прихована відмова Запрошення	Комплімент (похвала) Комплімент	Заперечення Заспокоєння-співчуття Заборона Оцінка
Вторинні мовленнєві жанри			
Тема і основна думка вихідного тексту.	Особливості переказу як вторинного тексту. Детальний усний переказ. Стиглий усний	Письмовий стислий переказ. Вибірковий стислий переказ близький до тексту.	Стиглий переказ тексту, озвученого співрозмовником.

	переказ.		
Типи текстів			
Типи текстів, які відповідають на запитання «Чому?»	Опис у навчальному мовленні. Опис в оголошенні. Опис у загадці. Реальна розповідь про себе.	Есе (розмірковування у довільній формі на будь-яку знайому тему). Структура есе. Міркування, його змістові частини Міркування-пояснення. Міркування - доведення. Приклади в міркуванні. Посилання на правило.	Факти (наукові, життєві, конкретні, узагальнювальні) у роздумі. Вступ і висновки в роздумі.  Ділові і художні описи. Словникова стаття. Розповідь як мовленнєвий жанр, його структура, особливості. Кілька аргументів у роздумі. Цитати в доведенні Порівняльний опис з узагальненням. Порівняльна характеристика (елементарна). Малюнки, ключові слова як прийоми підготовки до створення розповіді.
Тексти, які відповідають на запитання «Який?»			
Тексти, які відповідають на запитання «Що відбулося?»			
Мовленнєво- інформаційні жанри			
Вивіска	Оголошення	Анотація	Хроніка, інформаційна замітка. Фотографія в газетному тексті. Підпис до фотографії.
Мовленнєві жанри малих форм (для розвитку креативно-мовленнєвих особливостей)			
Скоромовки, чистомовки, загадки, лічилки, заклички та ін.			

## ДОДАТОК М

# М1. Завдання констатувального етапу експерименту, проведеного серед учнів 2-4 класів

## 2 клас

### Перевірка сформованих умінь

Дотримуватися меж речень та абзаців у процесі списування. Добирати, або вибирати із запропонованих заголовок до навчального тексту, відповідно до його теми.

Визначати в тексті зачин, основну частину, кінцівку.

Удосконалювати навчальні й власні тексти, усуваючи лексичні повтори.

Визначати в тексті зачин, основну частину, кінцівку; добирати заголовок до навчального тексту.

Відновлювати деформований текст; упізнає і визначає кількість абзаців.

### Завдання

Зі слів кожного рядка побудуй речення. Запиши. Визнач тип тексту. Із запропонованих заголовків вибери найбільш вдалий: «Восени», «Сойка», «Запаслива сойка».

*Восени, лісі, цікаво, у*

*Пролетіла, ось, і, сіла, сойка, пенюк, на.*

*Принесла, дзьобі, вона, жолудь, у.*

*Його, під, ховати, почала, коріння.*

Прочитай текст. Знайди в ньому зачин, основну частину, кінцівку. Спиши зачин.

*Мурашки – дуже корисні тварини. Живуть вони переважно в лісах. Охороняють дерева від шкідливих комах. Житла вони влаштовують під старими пенками.*

*Мурашині сім'ї дуже дружні й працьовиті.*

Прочитай текст. Знайди слова, що повторюються. Заміни їх синонімами з довідки. Запиши вдосконалений текст.

*Маленьке горобенятко випало з гнізда. Горобенятко жалібно пицало.*

*Андрійко знайшов горобенятко. Андрійко посадив горобенятко в гніздо.*

Довідка: *горобенятко, воно; пташеня, маля, бідолаха; Андрійко, він, хлопчик, малий.*

## 3 клас

Прочитай текст. Знайди в ньому зачин, основну частину, кінцівку. Добери заголовок.

*Не було в народній медицині корисніших ліків від застуди, ніж калина і калиновий сік*

*Свіжі ягоди калини з медом та водою вживали при кашлі, серцевих захворюваннях. Соком калини навіть очищали обличчя, щоб рум'янилося. Калина — це користь і здоров'я.*

Прочитай. Розташуй речення відповідно до того, як відбувались події. Запиши текст. Добери заголовок. Підкресли в кожному реченні слова, які допомогли тобі встановити послідовність подій.

*Через деякий час вилупилось п'ятеро гороб'ят. Дзьобики у них жовті й м'якенькі. А замість пір'ячка ріденький пушок. Цілими днями батьки носять своїм малюкам їжу.*

*За віконцем малі горобчики в'ють собі гніздечко. Ось гніздечко і готове.*

Упізнавати художні, наукові, науково-популярні та ділові тексти; визначає тему та мету тексту.

Складати й записувати художні та науково-популярні описи за поданим зразком.

Будувати текст-міркування за зразком та поданим зачином.

Складати тексти-інструкції щодо виготовлення окремих предметів.

Знаходити в тексті зачин, основну частину, кінцівку; виявляти в тексті слова, які несуть на собі важливі відомості тексту: самостійно визначати тему та мету тексту: добирати заголовок до навчального тексту, відповідний його темі, меті.

Прочитай текст. Визнач, який він: науковий чи художній. Доведи свою думку, запиши її в зошит. Визнач тему й мету цього тексту.

#### Кульбаба

*Кульбаба лікарська — цінна рослина. Настій із квіток п'ють при багатьох хворобах.*

*Молочним соком закапують очі при запаленні. Листки кульбаби містять вітаміни, солі заліза, кальцію й фосфору.*

*Після намочування в солоній воді вони придатні для приготування салатів.*

Прочитай. Визнач тип кожного тексту. Запиши науковий текст, дібравши до нього заголовок.

*1. Зацвіла в квітні сон-трава. Галявина стала схожа на святковий килим. Ніби весна художниця розмалювала її фіолетовими барвами. Кожна рослинка вбралась у м'який білий пух і стала схожа на щось надзвичайно чарівне і ніжне.*

*2. Сон-трава — багаторічна рослина. Вона росте на галявинах, добре освітлених сонцем. Стебло її завдовжки 10-20 см. Квітка-дзвіночок білого, синього, лілово-бузкового, фіолетового кольору, вкрита м'яким пухом. Чаша квітки нагадує увігнуте дзеркало, здатне збирати сонячне тепло і утримувати всередині. Завдяки цій здатності сон-трава може цвісти і при нульовій температурі. Плід — горішок з довгими волосистими стовпчиками.*

Прочитай текст. Визнач, яка пора року описана. Доповни текст прикметниками, щоб описувалася зима.

*Маринка з Петриком пішли до лісу. Біля дороги росли дуби. Ліс дихав свіжим повітрям. Як приємно йти лісовою стежкою!*

Прочитай текст. Визнач його тип.

*Наші предки дуже шанували воду. Вважалося великим гріхом кинути в річку чи озеро сміття, каміння. Не можна було бити по воді. Вважали, що вода має велику цілющу силу. Вода миє, очищає. З лікувальною метою люди збирали росу, а воду брали до сходу сонця в річці.*

Запиши міркування, використовуючи слова з тексту. *Наші предки шанували воду, тому що...*

Склади інструкцію до виготовлення закладки для книги, використовуючи опорні слова: *виміряйте, виріжте, цупкий, кольоровий папір, наклейте орнамент, на смужку.*

#### 4 клас

Прочитай текст. Яка його тема й мета? Визнач зачин, основну частину й кінцівку. Добери заголовок. Спиши кінцівку.

*Закінчився урок читання. Почалася велика перерва. Усі учні класу вийшли на шкільне подвір'я. Тільки Василько і Мар'янка залишились у класі. Вони сьогодні чергові.*

*Діти провітрили класну кімнату, витерли дошку. Скоро пролунає дзвінок. Але в чергових все готове до наступного уроку.*



Ділити текст на частини за поданим планом і самостійно записувати кожну частину тексту з абзацу.	Прочитай текст. Поділи його на частини за поданим планом. Самостійно запишіть кожну частину з абзацу.
	План
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Як звуть хлопчика?</li> <li>2. З ким він любить гратися?</li> <li>3. За що Васько потрапив у клітку?</li> <li>4. З ким він там подружився?</li> <li>5. Чому котик часто сидів біля клітки кролика?</li> <li>6. Як ви розумієте значення виразу «шугоне в піч»?</li> </ol>
	Кім Васько
	<p>Микола любить гратися з котиком Васьком. Васько — великий пустун. То в черевик залізе, то в піч шугоне і вийде звідти не сірий, а чорний. А якось уранці надумав ганятися за синичкою. Її Миколка від морозу врятував. Такий переполох здійняв, що хлопчик зачинив малого розбишаку до кроликової клітки. Згадав малий про кошеня тільки ввечері. Васько лежав поряд з кроликом і бавився його довгими вухами. З того часу Васько днями просиджував біля клітки. Чекав, коли Миколка випустить вухатого. Скільки тоді radoщів було у друзів! (За В. Васильчуком).</p>
Аналізувати тексти-міркування, тексти-описи та будувати, удосконалювати їх.	За початками абзаців склади й запиши розповідь з елементами опису про весняні квіти. Добери заголовок.
	<p>Іде по землі тепла і радісна весна. На пригрітих.. Весна зігріла і схили річок. Там ...</p>
	А коли сонце піднялося у небесній блакиті,...
	Квіти — це душа землі. Вони ...
Будувати тексти-міркування (міркування-пояснення, міркування-доведення).	Записати міркування-пояснення «Чому мене так назвали?»
	Записати міркування-доведення «Комп'ютер – мій друг чи ворог?»
Написати особистий лист, адресований близькій людині, ровеснику.	Уявіть, що вам купили пса (кота, папугу й т. ін.) Напишіть про це в листі своєму другові. Опишіть зовнішність, характер та звички тварини. Який тип мовлення треба використати?
Написати замітку до класної (шкільної) стінгазети.	<p>До редакції шкільної газети надійшов допис. Уявіть себе на місці редактора. Відредагуйте текст? Напишіть замітку до класної газети «Екскурсія до пам'ятника Т. Г. Шевченка».</p> <p>Я живу і вчуся в другому класі. У мене є багато товаришів. Особливо я дружу з другом Олегом. Ми з ним сидимо за одною партою і ніколи не розмовляємо. Після уроків ми разом йдемо додому.</p>

## М2. Рівні та критерії сформованості текстотворчих умінь в учнів 2-4 класів

Рівні сформованості вмінь	Критерії оцінювання
Високий	<p>Учень сприймає, усвідомлює, розуміє та інтерпретує тексти відповідно до авторського задуму, чітко і правильно визначає тему, мету тексту. Користується сукупністю узагальнених текстотворчих умінь під час побудови висловлювань типу розповіді, міркування та опису; створює висловлювання, які вирізняються композиційною стрункістю, багатством словника, вдало дібраними засобами зв'язку; увиразнює текст різноманітними виражальними засобами; удосконалює запропонований і власний текст. Продукує текст з урахуванням знань про його структуру, смислові та мовні засоби зв'язку, які відзначаються оригінальністю змісту, глибиною розкриття теми й основної думки, демонструючи багатство лексики і не припускається мовних помилок; здійснює самоконтроль і рефлексію.</p>
Достатній	<p>Учень сприймає, усвідомлює, розуміє та інтерпретує тексти відповідно до авторського задуму, в основному правильно визначає тему, мету тексту. Доцільно добирає заголовок; послідовно розташовує структурні компоненти висловлювання; тексти будує відповідно до типу та стилю мовлення, проте є недоліки в жанровому оформленні; вдало використовує і доречно обирає виражальні засоби, створюючи висловлювання; удосконалює запропонований текст. Планує висловлювання відповідно до комунікативної ситуації, хоча інколи спостерігається порушення послідовності викладу, відсутні зачин або кінцівка, припускається незначних фактичних помилок; збіднена лексика, є мовні помилки. здійснює самооцінювання й рефлексію.</p>
Середній	<p>Учень сприймає, усвідомлює, розуміє та інтерпретує тексти відповідно до авторського задуму, в основному правильно визначає тему, мету тексту, припускаючись помилок. Поверхово розкриває зміст висловлювання, припускається фактичних помилок; заголовок не відповідає темі (основній думці) висловлювання; використовує в реченні одноманітні засоби зв'язку; має бідний словниковий запас, майже не вживає виражальних мовних засобів; не вміє вдосконалити власний і запропонований текст. Продукує недосконале висловлювання, яке не відповідає комунікативній ситуації; майже відсутня аргументація думки; тексти не відзначаються оригінальністю; часто порушується логіка викладу думок; не вміє спланувати текстову діяльність, здійснити самооцінку й рефлексію.</p>
Елементарний	<p>Учень неусвідомлено сприймає, розуміє та інтерпретує тексти відповідно до авторського задуму, не може визначити тему тексту, заголовок не відповідає змісту тексту або ж відсутній. Учень припускається грубих фактичних помилок. Припускається істотних помилок під час визначення структури тексту;</p>

заголовок не відповідає висловлюванню; не орієнтується в побудові текстів різних типів і жанрів; під час створення тексту порушує засоби зв'язку; мовні засоби не відповідають стилю висловлювання, багато невиправданих повторів; текст характеризується бідним лексичним запасом і недосконалою граматичною будовою речень; не може відредагувати власний текст. Не орієнтується в комунікативній ситуації; буде лише 1-2 речення, що не утворюють зв'язний текст, демонструючи обмежений лексичний запас і припускаючись великої кількості мовних (лексичних, граматичних) помилок; наявне відхилення від теми; текст не відповідає заданому обсягу; не вміє визначити мету й завдання текстотвірчої діяльності; не здійснює правильної самооцінки й рефлексії.

**Анкета №1 «Текстотворча компетентність майбутнього вчителя  
початкових класів» (опитування проводили серед студентів 3 курсу)**

1. Визначте Ваш рівень знань про текст: творчий, високий, достатній, середній, елементарний, нульовий. Потрібне підкресліть.
2. Серед запропонованих визначень поняття «тексту» виділіть правильне:
  - а) Текст – граматично організована одиниця мови, яка складається з одного або кількох слів і виражає закінчену думку;
  - б) Текст – граматично організована одиниця мови, частини якої нерівноправні за змістом і об'єднані в одне ціле за допомогою підрядних сполучників і сполучних слів;
  - в) Текст – складне речення, частини якого рівноправні за змістом і граматично поєднуються сурядними сполучниками;
  - г) Текст – складне речення, частини якого з'єднуються в одне граматичне та смислове ціле не сполучниками і сполучними словами, а лише інтонацією;
  - д) Текст – повідомлення, яке складається з кількох чи багатьох речень, характеризується змістовою і структурною завершеністю і певним ставленням автора до змісту висловлення.
3. Установіть відповідність між поняттями і визначеннями:
 

1. Основні ознаки тексту.	А. Відображаються найбільш загальні та суттєві властивості, зв'язки та відношення в тексті.
2. Текст-розповідь.	Б. подає інформацію про події, явища, вчинки людей (або персонажів, якщо текст художній).
3. Складне синтаксичне ціле.	В. Частина тексту, що репрезентує найбільшу в його складі синтаксичну одиницю, яка характеризується мікротематичною, лексико-граматичною та інтонаційною однорідністю.
4. Текст-опис.	Г. Різновид літературної мови, що обслуговує певну сферу суспільної діяльності мовців і відповідно до цього має свої

- особливості добору й використання лексичних, граматичних, фразеологічних та інших мовних засобів.
5. Текст-міркування. Г. Текст, у якому послідовно подіються ознаки, характерні для людини, явища, зображуваного предмета або історичної епохи.
6. Художні засоби. Д. Найчастіше це розуми героя (або автора) над тим чи іншим явищем, з обґрунтуванням, розкриттям причиново-наслідкових зв'язків.
7. Стилї мовлення. Е. сукупність прийомів, способів діяльності письменника, за допомогою яких він досягає мети – творить художньо-естетичну вартість.
4. Схарактеризуйте види зв'язків між компонентами тексту (ланцюговий паралельний, приєднувальний, кільцевий, променевий зв'язки):

## Текст

## Назва зв'язку

*Почалося це з того, що я раптом захотів на Канари. Не тому, що курорт, океан, екзотика. А тому, що вичитав у одному журналі, що там дець високо в горах, у вічнозелених нетрях є плем'я, яке не говорить між собою, а пересвистується. І я подумав — от якби й у нас не говорили, а пересвистувались. Бо стільки вже наговорено, до цілковитої втрати смислу. Та ще й якоюсь мовою недолюдською, сурогатом української і російської, мішанкою, плебейським сленгом, спадком рабського духу і недолугих понять, від чого мені, ніби на обличчі суспільства лежить знак дебілізму, — а при чому ж тут я? (Л. Костенко).*

*Спадковість у мене теж добра, психів у роду не було. Вчився в університеті, ходив на байдарках, навіть маю спортивний розряд. Кінчав аспірантуру, захистив дисертацію. Хобі у мене музика, література, у дитинстві збирав марки. Словом, все адекватно, а оце раптом, на зламі століть, відчув дискомфорт, кривля поїхала, звернувся до психіатра, але відхилені психіки він не знайшов. Втім, це така тонка матерія, досконалої апаратури на це нема. Сон у мене нормальний, руки не сіпаються, тільки відчуваю якийсь неспокій, ніби якісь фантомні болі душі (Л. Костенко).*

*Як там у Гоголя в «Записках сумасшедшего»? «Год 2000 апреля 43 числа». Це ж коли тому самашедшому приверзлася така дата! А ось він уже й минає, цей такий нереальний тоді 2000-й рік. Час неосяжний, коли він категорія Вічності. А звичайний наш час, повсякденний, мигтить-мигтить, його завжди не вистачає. Він летить, мов експрес, не встигнеш озирнутися, а ти вже вчорашній. Пролітаємо крізь події, підбиваємо підсумки на льоту. Скільки нас, людства, вже є на планеті? Мільярдів шість? І серед них українці, дивна-предивна нація, яка живе тут з правіку, а свою незалежну державу будує оце аж тепер (Л. Костенко).*

Отакі ми йдемо у XXI століття. Над нами озонова дірка, під нами отруєні ґрунтові води. Купив екологічну карту України — плямиста, як саламандра, вже ж нема де жити на цій землі. Все в завалах сміття, брухту, ядерних відходів, руйнівних енергій духу і болячок тіла, в суцільних зонах екологічного лиха, — то чого ж я надіюсь на той Міленіум, на те оновлення людства? Чи воно ж здатне оновитися? Дехто взагалі вважає, що Третє тисячоліття — це вже кінець Історії.

Мій кінець мене не хвилює. Але мій син, моя змарніла дружина. Так уже природа задумала, таку програму заклала в мужчину, — він має бути сильний і мужній, має бути опертям для сім'ї. А я, чи відповідаю я такій програмі? Син мене розуміє, ми з ним пересвистуємося. Дружина гримає, щоб не свистів.

До нового століття три тижні.

«Таращанське тіло» лежить у морзі.

Акціонерне товариство «Мазепа» спонсорує «Людину року».

У Севастополі російська мова проголошена другою офіційною.

Ото такі ми підемо у XXI століття (Л. Костенко).

15 грудня. Закрили ЧАЕС. Але чомусь закривали не на самій станції, а в палаці культури «Україна», в постановці народного артиста, диригував теж народний артист. Зал був переповнений. «Україна посідає перше місце у світі за смертністю чоловіків до 60 років». А, це з іншого файла. «Віртуальна проститутка Карлотта», теж з іншого. Третій блок таки встигли вчора відкрити, щоб було що сьогодні закрити. Президент підійшов до трибуни. Транслялося на увесь світ. «Дивіться, всі народи, вся плането!» — урочисто закликав соковитий дикторський баритон. Співав хор хлопчиків: «Чом, чом, земле моя?» Зненацька прогримів вибух — чи салют, чи вибухнув третій блок, — теця злякалася: криваве сонце на півекрана і покорчене дерево. Слава Богу, це документальні кадри. Закрити атомну станцію, виявляється, дуже просто. Директор у прямому ефірі сказав: «Гаспадін президент України! Реактор к аканчательному астанову гатов». Президент дав команду: «Заглушіть реактор ключом аварійної зашити АЗ-5». «Реактор заглушон ключом АЗ-5, — доповів директор. — Начато расхоложденіє блока, замечаній нет». «Спасібо!» — сказав президент. Заграла музика, усі встали. Над залом урочисто пролунав дикторський баритон: «Дамоклів меч, який висів над нами усі ці роки, відходить у небуття!» Публіка зааплодувала. Було дуже радісно і приємно. Прикрим контрастом виглядали тільки обличчя хлопців у білих халатах, працівників станції, вони були чомусь дуже похмурі. Президент пообіцяв подбати про їхній соціальний захист, у оператора було обличчя мов кам'яне. Музика гриміла, усі зітхнули з полегкістю: Чорнобильську атомну, нарешті, закрито.

Дивно було читати у пресі наступного дня, що це ж тільки називається — закрити, а ще ж треба вивести з експлуатації. Котельня недобудована, «саркофаг» небезпечний.

Сховищ для ядерних відходів не вистачає, щось треба побудувати, щось добудувати, — так що дамоклів меч нікуди не дівся — як хитав його чорнобильський вітер над нашими головами, так і хитатиме (Л. Костенко).

5. Визначте семантико-композиційну структуру тексту-розповіді, тексту-опису, тексту-міркування.
6. Яких помилок Ви припускаєтесь під час текстоутворювальної діяльності з науково-навчальними текстами: наявність стилізованої інтерференції, коли є «вкраплення» в мовні кліше розмовної лексики, що створює зайву для наукової мови емоційність викладу; недоцільно структурований абзацоподіл і логіко-композиційне членування тексту; композиційна незавершеність тексту (відсутність висновків); слабка зв'язність тексту на рівні речення, абзаців і надфразової єдності; недостатньо аргументована власна точка зору і, як наслідок цього, підкреслено особистісний характер викладу при відсутності власних аргументованих висновків («я згодна / згоден з цією точкою зору»); невміння компресувати й декомпресувати текст; «повзання» текстом або, навпаки, абстрактний, неінформативний його виклад (загальні фрази, що не показують суті першоджерела, наприклад при реферуванні й анотуванні; написану анотацію можна додати до будь-якого тексту схожої тематики); матеріал викладений із порушенням відповідних до загальноприйнятих правил (норм) оформлення таких робіт (неоднорідність синтаксичних конструкцій, недотримання правил цитування, оформлення посилань, бібліографії та ін.); невміння виділяти головне, основне; невдалі сполучні кліше. Потрібне підкресліть.
7. Які тексти найдоцільніші з погляду практичної та стилістичної цінності: наукові, науково-популярні, публіцистичні, художні, розмовні, офіційно-ділові; тексти-описи, тексти-розповіді, тексти-міркування? Потрібне підкресліть.
8. Тексти якого жанру інтерпретувати з учнями молодшого шкільного віку найскладніше: оповідання, казка, вірш, байка, п'єса, прислів'я, приказка? Потрібне підкресліть.
9. Якщо Ви вивчаєте методику навчання української мови, то який мотив при цьому домінує: оволодіння новими знаннями, професійна значущість, оволодіння додатковими знаннями, покращення можливостей спілкування, знати багато – цінується в суспільстві, це

дасть можливість зайняти певну позицію в соціумі, це схвалюють мої батьки, інша відповідь. Потрібне підкресліть.

10. Поясніть, що таке текстотворчі вміння.
11. Яку прогностичну діяльність в умовах педагогічної практики Ви можете здійснювати: передбачати результат процесу текстоворення молодшого школяра під час проведення уроків української мови, здійснювати рефлексію текстотворчих умінь молодших школярів, створювати емпатійну педагогічну дію (встановлення інтелектуального та емоційного контакту між учителем і учнем). Потрібне підкресліть.
12. Чи готові Ви здійснювати ігрову діяльність у навчанні молодших школярі створювати тексти різних видів, типів та стилів? Якщо так, то як вплине використання ігрової діяльності на формування текстотворчої компетентності учнів початкових класів: активізує пізнавальну діяльність школярів у грі, щоб викликати в учнів потребу самостійно знайти відповідь на запитання завдяки створенню на уроках української мови «ситуації успіху»; створить комфортні умови для кожного учня, щоб навчальна діяльність позбулася негативного психологічного напруження та перетворилась у радісний, цікавий процес? Потрібне підкресліть.
13. Які види комплексної текстової навчальної діяльності з учнями початкової школи, що охоплює анотування, виділення ключових слів, складання тез, жанрово-стильові перетворення тексту, редагування є найскладнішими? Чому?
14. Відзначте цифрами в низхідному порядку значущість лінгвістичних дисциплін, знання з яких Ви хотіли б активізувати та доповнити: риторика, культура мовлення, аналіз художнього тексту, текстознавство, фонетика, лексикологія, морфологія, словотворення, синтаксис та інші ?
15. Чи вважаєте, що сучасна наука про текст ґрунтується на єдиному, загальноприйнятому понятійно-термінологічному апараті?
16. Якими знаннями про текст Ви хотіли б доповнити власний лінгвістичний потенціал: досягнення герменевтики, стилістичний аналіз тексту, концептуальний простір тексту, інше?



**ДОДАТОК П****Анкета №2 «Лінгводидактична (текстознавчий аспект) діяльність викладачів педагогічного коледжу»**

1. Відзначте цифрами в низхідному порядку значущість показників особистісного і професійного зростання, які є найважливішими для студентів педагогічного коледжу: соціально-психологічна, комунікативна, що охоплює й текстотворчу, професійно-педагогічна компетентності.

2. Визначте значущість цифрами в низхідному порядку показників активізації та професійно-педагогічного вдосконалення лінгводидактичної компетентності викладача: використання інтерактивних методів навчання, проблематизація освітнього змісту, предметність (знати дисципліни, що викладаються, володіння методиками їхнього викладання, розуміти місце кожної дисципліни в міждисциплінарних зв'язках та ін.), застосовувати методи науково-педагогічного дослідження, застосовувати різноманітні методи, прийоми словесного впливу.

3. З текстами яких стилів, жанрів та типів студентам педагогічного коледжу доводиться працювати найчастіше?

4. Які операції з текстами студентам виконувати найскладніше? Відзначте цифрами в низхідному порядку їхню складність: аналізувати повідомлення та виокремлювати інформацію для передачі іншим (змістовну, структурну, ситуаційну); розрізняти ключову та другорядну (супутню, уточнювальну) інформацію; згортати та розгортати інформацію під час нотування, редагування тексту тощо; створювати вторинні документи (реферати, статті, виступи, анотації); використовувати додаткові джерела (словники, енциклопедії, довідники, інтернет-ресурси); оформляти бібліографію та посилання на джерела; цитувати авторські рядки; створювати презентації тощо.

5. Чи вважаєте Ви за доцільне використання інформаційно-комунікаційних технологій у методичній підготовці студентів педагогічного

коледжу до текстотворчої діяльності з учнями молодшого шкільного віку? З якою метою?

6. Які вміння є найбільш необхідними для успішного й повноцінного навчання учнів молодшого шкільного віку: уміння користуватися мовою як засобом спілкування, пізнання, впливу; формування орфоепічних, лексичних, граматичних, правописних умінь; формування вміння вчитися; уміння самоконтролю та самооцінки? Потрібне підкресліть.

7. Чому формування текстотворчих умінь є важливим процесом у навчанні молодших школярів: уміння працювати з текстом, є одним з найважливіших загальнонавчальних умінь, необхідних для успішного й повноцінного навчання учнів молодшого шкільного віку; засіб комунікації; розвиває мислення й мовне чуття? Потрібне підкресліть.

8. Що нового Ви запропонували б для лінгводидактичної (текстознавчий аспект) підготовки студентів педагогічного коледжу?

9. Визначте найважливіші аспекти підвищення методичної підготовки вчителя до формування текстотворчих умінь учнів молодшого шкільного віку:

- популяризацію сучасних освітніх технологій у текстознавстві та методиці навчання української мови;
- опрацювання елементів нових освітніх технологій та розроблення їхніх авторських модифікацій, адаптованих до конкретних умов;
- корекцію напрямів самоосвітньої роботи;
- опанування методики вивчення, узагальнення та популяризації позитивного педагогічного досвіду текстознавчої підготовки;
- диференційований підхід до організації науково-методичної роботи в текстотворчому напрямі;
- продуктивність та організація дослідницької діяльності: розроблення авторських програм, створення навчально-методичного комплексу, участь у роботі творчих груп;

- систематичне поповнення власного тематичного портфолію. Потрібне підкресліть.

10. Які знання про текст Ви хотіли б активізувати та доповнити для підготовки майбутнього вчителя початкових класів?

## Р1. Завдання для оцінювання текстотворчих умінь студентів педагогічних коледжів

Назва блоку	Зміст завдання
Редагування тексту	<p data-bbox="368 387 794 416">Відредагувати запропоновані тексти.</p> <p data-bbox="368 418 1359 660"><i>Основним завданням навчання рідної мови в школі є не тільки засвоєння учнями знань про структуру і про граматичний лад мови, розширення словникового запасу, але і виховання здатності до усвідомленої реалізації функцій мови в залежності від цілей і умов спілкування, не обмеженого матеріально вузькими рамками побутових повсякденних контактів. Реалізація когнітивної функції мови учнями не повинна зводитися до створення нечисленного набору строго певних шкільних жанрів писемного мовлення (твір, виклад, реферат), естетична функція – до аналізу літературних творів відповідно до заздалегідь заданим планом.</i></p> <p data-bbox="368 663 1359 813"><i>Вироблення вміння будувати висловлювання в залежності від комунікативного завдання, співвідносячи з нею і мовне оформлення, і зміст висловлювання, розвиток вміння користуватися літературною мовою в різних сферах суспільного життя повинні стати одним з найважливіших компонентів загальноосвітньої підготовки учнів з української мови.</i></p> <p data-bbox="368 846 1359 1059"><i>Щоб вчити мови як засіб спілкування, необхідно формувати стилістичні вміння в ранні роки шкільного життя. У початкових класах виділення стилістики як особливого розділу програми з розвитку мовлення досить важко; практичне ознайомлення учнів з основними її положеннями доцільно поєднувати з формуванням у них комунікативно-мовленнєвих умінь, спрямованих на створення тексту, оскільки не існує мови взагалі, а тільки мовні висловлювання, що належать тому чи іншому функціонально-стилістичному типу мови.</i></p>
Анотування	<p data-bbox="368 1061 1046 1090">Напишіть анотацію до поданого тексту за фахом.</p> <p data-bbox="464 1093 1334 1122"><b>Інтерактивні методи навчання на уроках розвитку зв'язного мовлення</b></p> <p data-bbox="368 1124 1359 1368"><i>Згідно з Державним стандартом і програмами з української мови для 1-4 класів молодші школярі повинні засвоїти елементарні відомості про текст, його ознаки, будову, типи й стилі, що закладає основу для вироблення в учнів умінь сприймати, розуміти та створювати власні висловлювання різних типів і стилів. Текстотворча діяльність — складна багатоструктурна діяльність, для функціонування якої необхідна не лише наявність спеціальних знань та здібностей, а й загальна творча спрямованість особистості, що зумовлюється сформованістю психічних процесів мислення, сприймання, уяви.</i></p> <p data-bbox="368 1370 1359 1583"><i>Формування образного мовлення у процесі текстотворчої діяльності учнів початкових класів здійснюється за кількома напрямками: робота над оволодінням молодшими школярами всіма аспектами мовлення (фонетичним, лексичним, граматичним), сприймання різноманітних літературних жанрів, оформлення самостійного мовленнєвого зв'язного висловлювання. Як показує досвід, важливим складником комунікативної компетентності є вміння створювати тексти різних типів.</i></p> <p data-bbox="368 1585 1359 1704"><i>Вибір найбільш доцільних та ефективних методів для розвитку дитячих умінь залишається за вчителем. Типи й методи навчання поділяються, залежно від участі школярів у навчальній діяльності, – на активні та пасивні. Інтерактивне навчання є певним різновидом активного.</i></p> <p data-bbox="368 1706 1359 1796"><i>Основа пасивного навчання – це думка, що дитина приходить до школи, як губка, яка всмоктує в себе інформацію, передану вчителем. Знання переходить від учителя до дитини.</i></p> <p data-bbox="368 1798 1359 1919"><i>Основа активного навчання – це думка, що в дитини великий попередній досвід. При наявності нової інформації, чи нового досвіду – попереднє знання переходить в нове знання. Дитина є творцем свого власного знання. Головною ознакою активного навчання є діалог між учителем та учнями.</i></p> <p data-bbox="368 1921 1359 2072"><i>На сучасному етапі розвитку освіти особливої актуальності набуває навчання, основна мета якого – розвиток цілісної, духовно багатой особистості, формування її ключових компетентностей, збагачення суб'єктного досвіду, розкриття й реалізація творчих можливостей з урахуванням індивідуальних і вікових потреб. Оптимальним для становлення такої особистості є інтерактивне</i></p>

навчання – сучасний вид активного навчання.

Діалогічне педагогічне середовище, у якому особистість уважається вільною й шанованою, є оптимальним для розвитку мовної особистості. Організувати таке навчальне середовище можливо за певних педагогічних умов: створення позитивного настрою для роботи, відчуття рівного серед рівних, забезпечення творчої атмосфери в колективі для досягнення цілей, природо відповідний підхід до засвоєння навчального матеріалу, усвідомлення особистістю цінності власної думки та сприйняття думки колективу, створення багатосторонньої комунікації.

Забезпечити такі умови покликана **інтерація** – педагогічна взаємодія, що базується на енергетичному інформаційному полі, яке виникає в процесі спілкування взаємодіючих суб'єктів і проявляється в само актуалізації та самореалізації їхнього особистісного потенціалу.

Провідними ознаками навчання, побудованого на інтерації, є полілог, діалог, мислєдіяльність, смислотворчість, міжособистісні взаємини, свобода вибору, створення ситуації успіху, позитивність і оптимістичність оцінювання, рефлексія, суб'єктно-субектні стосунки, реалізація особистісного досвіду, практичне застосування.

У «Педагогічному енциклопедичному словнику» інтерактивне навчання означає таке навчання, яке «побудоване на взаємодії учня з навчальним оточенням, середовищем, що слугує простором засвоєного досвіду. Таке навчання змінює взаємодію педагога й учнів: активність учителя поступається активності учнів, а завдання педагога стає створення умов для їхньої ініціативи».

Під інтерактивними методами навчання на уроках української мови слід розуміти методи, які забезпечують різнобічну взаємодію (учень учитель, учень – учень, учень – група учнів, учень – текст) з опорою на суб'єктивний досвід і природні можливості всіх учасників навчання в процесі усної та текстової комунікації.

Ефективність використання інтерактивних методів навчання посилюється саме на уроках розвитку зв'язного мовлення, головною метою яких є – формування в учнів навичок спілкування. Реальною одиницею спілкування є усне чи письмове зв'язне висловлювання – **текст**.

Уроки, на яких значна увага приділяється словниковій роботі, допомагають дітям стати всебічно обізнаними в різноманітних галузях знань людини. Тому метою таких уроків є збагачення словникового запасу учнів, поглиблення відомостей про неологізми, синоніми, антоніми, слова інішомовного походження. Важливо не просто збільшувати словниковий запас учнів, але й розвивати уміння користуватися виражальними можливостями слова для точної передачі думки. Такі уроки вчать дітей вводити слова в словосполучення, речення, а ще краще – в зв'язне висловлювання, в текст, нехай то буде усна чи писемна форма мовлення.

У процесі словникової роботи діти вчать осмислювати зміст слів, добирати слова, близькі та протилежні за значенням, проводити спостереження за словами, вжитими у прямому та переносному значенні за випадками багатозначності слова, розрізняти слова близькі за значенням, але різні за значенням у російській та українській мовах.

Цей предмет розкриває перед школярами багатство, образність слова, показує фразеологічні скарби української мови, її розвиток, збагачення, розквіт; навчає учнів вживати найбільш вдалі слова для вираження думки. Словникова робота дає змогу пояснити значення та важливість знання рідної мови, виховує любов та повагу до української мови, до історії її розвитку; залучає учнів до мистецтва слова, допомагає їм пізнати світ та самих себе. Саме робота над лексикою на уроках рідної мови може стати тим підґрунтям, на якому формуватимуться вміння доцільно вживати слова у мовленні, а також комунікативні навички, розвиватиметься інтерес до мови. Великий вплив на формування інтересу має зміст навчального мовного матеріалу, його новизна. Аналіз наукової літератури свідчить про розмаїття сучасних авторських інтерактивних методів навчання. Наприклад, О.Калюжна є автором таких інтерактивних методів, як: «Ланцюжок», «Я бачу слово», «Пограємось у слова», «Розмалуй речення», «Мовний етикет», «Народна мудрість», «Ми – поети», «Слово в малюнку», «Розфарбуй слово», «Асоціація» та багато інших.

Отже, запровадження інтерактивних методів і прийомів на уроках розвитку зв'язного мовлення у молодшій школі сприяють підвищенню рівня емоційного сприйняття завдань, формують творчі навички та вміння, виробляють в учнів власне світобачення, активізують їх мовленнєву діяльність (Грона Н. В.)

## Формулювання тез

### Напишіть розгорнуті тези до тексту за фахом.

*Незаперечною частиною для кожного з нас є теза: «Із слова починається людина». Вочевидь, людина існує в мові, виявляє себе в мові, через мову, через спілкування прокладає місток для порозуміння з іншими людьми. Саме через рідну мову, що пов'язує невидимими нитками сучасні й минулі покоління в єдину мовно-національну спільноту України, відчуваємо себе вдома, громадянами своєї держави. Живемо на українській землі, що годує нас, у тому неповторному природно-мовному світі, де народилася самобутня українська пісня, високо зійшла зоря Шевченкової поезії, де віками плекалася солов'їна українська мова на землі, де народився і возвеличив особистість педагога Василь Сухомлинський.*

*Отже, цілком природними й закономірними є концептуальність положення неперервної мовної освіти, спрямовані на те, щоб починаючи з материнської (родинної) школи і закінчуючи професійною, соціальною освітою, вона була зорієнтована на виховання мовної особистості на «природне бажання повернутись у щоденному побутовому спілкуванні до призабутих родинних традицій, на створення україномовного середовища в усіх сферах суспільного життя, на прагнення вдосконалити висококультурне інтелектуальне спілкування літературною українською мовою».*

*З'ясуємо насамперед, що сьогодні вчені розуміють під мовною особистістю. Сучасна лінгвістика розглядає мовну особистість як «багатоперервний та багатокomпонентний набір мовних здібностей, умінь, готовності до здійснення мовних вчинків, що класифікуються, з одного боку, за видами мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, письмо, читання), а з іншого боку, за рівнями мови (фонетика, граматики, лексика)».*

*Особистість – це передусім носій певної культури, який належить до конкретної лінгвокультури спільноти, об'єднаної спадкоємністю культури, спільністю її форм і співвідношенням культурної і «мовної свідомості».*

*Мовна особистість починається з пробудженням індивідуальної мовотворчості, що забезпечує вільне самовираження особистості в різних сферах людського спілкування. Мова шліфує, карбує думку, а оригінальна думка завжди здобувається на визнання, коли вона втілена в інформативному, переконливому слові.*

*Саме таку багатогранну сформовану мовну особистість педагога, учителя хотів бачити у школі Василь Сухомлинський. Не випадково ми говоримо про «витоки виховання мовної особистості вчителя у спадщині В.Сухомлинського.» Чому саме витоки? Яким саме чином Василь Сухомлинський сам використовував як педагог, як директор, «слово» у вихованні мовної особистості своїх учителів? Відповіді на ці запитання ми знаходимо в змісті п'ятого тому вибраних творів педагога. У тезаурусі назв статей ми читаємо: «Слово про слово», «Слово вчителя в моральному вихованні», «Слово до спадкоємця», «Слово до батьків», «Слово до учнів», «Слово і емоційна культура».*

*Чому вчений в цілій низці статей на перше місце у назві ставив термін «слово»? Та саме тому, що він не уявляв собі особистості вчителя без досконалого володіння рідною мовою, рідним словом, як засобом впливу на дітей, як засобом виховання.*

*В.О. Сухомлинський виступав на захист «словесного виховання», яке в той час називали шкідливим, неефективним і схоластичним, слову вчителя відводили другорядну роль, по суті, ігнорували «мовну особистість» учителя. Та В.Сухомлинський мав своє особливе розуміння «словесного виховання». Він писав: «Насправді виховання стає немічним, безсилим саме тоді, коли забувають, що в нашому розпорядженні є, по суті, єдиний, тонкий і надійний, всесильний і гострий інструмент виховання – слово».*

*Мудрий директор школи – В.О.Сухомлинський – був переконаний, що справжній вихователь якраз і повинен досконало володіти виховними засобами мудрого слова, адже в слові акумулюються стосунки між людьми, «слово виявляє ідею, а ідея – стовповий корінь виховання».*

*Відповідь на своє риторичне питання В.Сухомлинський віднайшов у шкідливій теорії, що довгий час була панівною, а саме «словами людину не вховаси», тому в процесі підготовки вчителя у ВУЗах зовсім ігнорувалась мовна особистість вчителя.*

*З вузівський стін виходили вчителі, які до слова як засобу виховання вдавалися якнайменше; головне – режим, праця, контроль. «Якщо в самому понятті «словесне*

виховання» є щось гідне осуду, думає дехто з учителів, то навіщо утруднювати себе пошуками і творчістю у цій справі». Саме цим, за словами педагога, можна пояснити, що деякі вчителі погано володіють мовою.

Що ж необхідно зробити для того, щоб у школу прийшла цілком сформована мовна особистість педагога? Як навчити вчителя використовувати слово, мову як найважливіший виховний засіб? Такі запитання-роздуми ставив перед собою директор Павлівської школи.

Відповів на них відомий педагог у своїх статтях, брошурах, книгах, першим словом у назві яких було саме «слово» і які становлять своєрідний «мовний кодекс», «мовний заповіт» особистості вчителя, педагога, який повинен бути взятий на озброєння і в школі і ВНЗ, що готують майбутніх педагогів.

Можна спробувати звести мудрі поради В.Сухомлинського в обов'язкові правила мовної поведінки вчителя, які він нам заповідає. А саме:

- Слово вчителя, воно потрібне дитині кожної хвилини – і тоді, коли вона вітшається радіощами життя, і тоді, коли її серце стискає сум.
- Слово вчителя – як інструмент впливу на думку вихованця, нічим не можна замінити. Краса і велич, сила і виразність рідного слова облагороджує почуття, думки, переживання і душі дітей. Пам'ятайте, що закохана в красу слова людина стає чутливою і вимогливою до естетичного й морального буття.
- Мистецтво виховання охоплює насамперед мистецтво говорити, звертатись до людського серця. Шкільні конфлікти, які нерідко закінчуються великою бідою, починаються з невміння вчителя говорити з учнями.
- Особистість учителя розкривається перед учнем в єдності слова й поведінки; у слові вчитель виявляє себе, свою моральність, своє ставлення до виховання, свою емоційно-мовленнєву культуру.
- Мовна культура педагога – це дзеркало її духовної культури. Мовна культура забезпечує успіх у тій найтоншій сфері виховання, яку ми сьогодні називаємо моделюванням, перетворенням, переведенням зовнішньої діяльності на мову внутрішнього світу людини.
- Учителю повинен виявляти «творчість словом» і вчити словесної творчості учнів, щоб вони відчували красу рідної мови, дбали про її чистоту, дбайливо ставилися до слова.

Ці заповіді можна б було продовжити.

Як бачимо, реалізація мовного кодексу, який заповідав В.Сухомлинський учителям, передбачає формування вже зі шкільної лави мовної особистості з високою емоційно-мовленнєвою культурою.

Насамперед нам усім слід добре усвідомити, що виховання мовної особистості в нашій країні багато в чому залежить від стану вивчення української мови в усіх навчальних закладах, від дошкільця до вищої школи.

Метою мовної освіти має стати формування всебічно-розвинутої, компетентної, творчої особистості громадянина України – носія етичних, національних і загальнолюдських цінностей, який живе в гармонії з довкіллям і самим собою.

А предметом навчання, не відокремлена мова, а «представлена нею думка, духовність, мовленнєва і загальна культура, особливості світосприймання, світовідчуття і творчості народу – її носія».

Вивчення української мови в нашій країні має підпорядковуватися потребам формування національно-мовної особистості, такої, яка «не тільки знає українську мову, володіє нею, а й здатна творчо самовиражатися нею, пропагувати її, захищати й розвивати, ставитися до неї свідомо, з почуттям відповідальності за її долю», з почуттям «рідномовного обов'язку» (за І.Огієнком).

Тільки за таких умов мовна особистість педагога, дієвість його вчительського слова стануть силою, що за словами В.Сухомлинського, змусить кожного вихованця замилитися над власною поведінкою, над своєю мовою, спонукатиме його до самовдосконалення (за матеріалами Інтернет-видань).

Прочитайте подане висловлювання. З'ясуйте зміст прочитаного, сформулюйте тезу.

Працю вчителя ні з чим не можна ні порівняти, ні зіставити. Ткач уже через годину бачить плоди своїх турбот. Сталевар через кілька годин радіє з вогненного потоку металу — це вершина його мрії; орач, сіяч, хлібороб через кілька місяців милується колосками і жменем зерна, вирощеного на полі... А вчителіві

*треба працювати роки і роки, щоб побачити предмет свого творіння; буває минають десятиріччя, і ледве-ледве починає позначатися те, що ти замислив; нікого так часто не відвідує почуття незадоволення, як учителя; ні в якому ділі помилки і невдачі не приведуть до таких тяжких наслідків, як в учительському. Учитель зобов'язаний перед суспільством, перед твоїми батьками працювати тільки добре; кожна крихта твоєї людської краси — це його безсонні ночі, сивина, неповоротні хвилини його особистого щастя — так, учителеві часто буває ніколи подумати про себе, бо він змушений думати про інших, і це для нього не самопожертва, не покірливе підкорення долі, а справжнє щастя особистого життя (В. О. Сухомлинський).*

Створення  
тексту

Напишіть виступ на запропоновану тему з метою проголошення його: під час засідання «круглого столу» серед студентів коледжу; на педагогічній конференції вчителів міста; на батьківських зборах: *«Точно використовуйте слово, і ви позбавите світ від половини непорозумінь» (Р. Декарт).*

## Р2. Критерії оцінювання текстотворчих умінь студентів педагогічних коледжів

### РІВНІ ОЦІНЮВАННЯ

Високий  
90-100

### КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ

**Редагування тексту:** студент умотивовано та якісно редагує змістові, стильові й мовні аспекти тексту.

**Анотування тексту:** студент виявляє повноту розуміння тексту, що виражає в лаконічній, конкретній формі висловлювання, умінні компресувати інформацію і виражати її у зв'язній, логічній формі, уміє давати містку характеристику тексту без побічної інформації, використовує загальноприйнятну лексику, відсутнє цитування; обсяг анотації не перевищує 500–600 знаків.

**Формулювання тез:** студент чітко формулює тезу висловлення, тобто підтримує або спростовує висловлену в темі думку, теза передує аргументам, використовуються мовні конструкції на зразок «Я вважаю...», «На мою думку» «Я підтримую...», «Я погоджуюся...», «Я не підтримую», «Я хочу спростувати...», «Я не погоджуюся...», «З одного боку..., а з іншого» тощо; у роботі відсутні порушення причиново-наслідкових зв'язків; робота структурована за абзацами; використовуються мовні кліше, слова-скріпи, що оформлюють текст, на кшталт «по-перше», «по-друге», «з цього випливає», «як було зазначено», «повертаючись до думки», «як можна побачити» тощо; передає в узагальненому вигляді найсуттєвішу інформацію тексту, виклад містить відомості, які конкретизують, мотивують, деталізують основні положення тексту у вигляді доведень, пояснень, аргументів, ілюстрацій тощо, виділено ключові поняття.

**Створення тексту:** Студент самостійно будує послідовний, повний текст, ураховує комунікативне завдання, висловлює власну думку, уміє пов'язати обговорюваний предмет із власним життєвим досвідом, добирає переконливі докази для обґрунтування тієї чи іншої позиції з огляду на необхідність розв'язувати певні життєві проблеми; робота відзначається багатством словника, граматичною правильністю, додержанням стильової єдності і виразності тексту;



Достатній  
89-74

робота в цілому відзначається багатством словника, точністю слововживання, стилістичною єдністю, граматичною різноманітністю.

**Редагування тексту:** студент редагує текст із недостатнім урахуванням змісту, стилю із незначними мовними огріхами. Зроблено якісний аналіз усіх мовно-стилістичних особливостей статті та її структури; дещо порушено логічність та послідовність викладу.

**Анотування тексту:** студент виявляє повноту розуміння тексту, що виражає в лаконічній, конкретній формі висловлювання, умінні компресувати інформацію, але нерівномірно (окремі частини висвітлено дуже детально, а окремі – навпаки) і виражати її у зв'язній, логічній формі, уміє давати містку характеристику тексту інколи подаючи побічну інформацію, використовує загальноприйнятну лексику, інколи використовує цитування; обсяг анотації не перевищує 500–600 знаків.

**Формулювання тез:** студент формулює тезу частково, тобто інколи не підтримує або не спростовує висловлену в темі думку, теза буває розташованою після аргументів або теза розірвана аргументами чи прикладами. Учасник використовує мовні конструкції на зразок «Я вважаю...», «На мою думку» «Я підтримую...», «Я погоджуюся...», «Я не підтримую», «Я хочу спростувати...», «Я не погоджуюся...» У роботі наявні порушення причиново-наслідкових зв'язків. Використовуються мовні конструкції на зразок «Я вважаю...», «На мою думку» «Я підтримую...», «Я погоджуюся...», «Я не підтримую», «Я хочу спростувати...», «Я не погоджуюся...», «З одного боку..., а з іншого» тощо; у роботі є незначні порушення причиново-наслідкових зв'язків; робота структурована за абзацами; використовуються мовні кліше, слова-скріпи, що оформлюють текст, на кшталт «по-перше», «по-друге», «з цього випливає», «як було зазначено», «повертаючись до думки», «як можна побачити» тощо, але інколи відсутня така зв'язність; передає в узагальненому вигляді найсуттєвішу інформацію тексту, виклад містить відомості, які в основному конкретизують, мотивують, деталізують основні положення тексту у вигляді доведень, пояснень, аргументів, ілюстрацій тощо, виділено поняття, але не завжди вони є ключовими.

**Створення тексту:** Студент самостійно будує послідовний, повний, логічно викладений текст; розкриває тему, висловлює основну думку; вдало добирає лексичні засоби; однак припускається окремих недоліків: здебільшого це відсутність виразної особистісної позиції чи належної її аргументації, відхилення від теми, порушення послідовності її викладу.

Середній  
73-60

**Редагування тексту:** студент редагує з недостатнім урахуванням змісту, стилю із незначними мовними огріхами, виконує якісний аналіз окремих мовно-стилістичних особливостей тексту та її структури.

**Анотування тексту:** студент в основному виявляє повноту розуміння тексту, що виражає в лаконічній, конкретній формі висловлювання, частковому вмінні компресувати інформацію, але нерівномірно (окремі частини висвітлено дуже детально, а окремі – навпаки), інколи порушує зв'язну, логічну форму викладу, уміє давати містку характеристику тексту інколи подаючи побічну інформацію, використовує загальноприйнятну лексику, але

припускається лексичних помилок, частотно використовує цитування; обсяг анотації перевищує 500–600 знаків.

**Формулювання тез:** студент формулює тезу частково, не підтримуючи або не спростовуючи висловленої в темі думки; тезу в основному розташовано після аргументів або розірвано аргументами чи прикладами. Учасник не використовує мовні конструкції на зразок «Я вважаю...», «На мою думку» «Я підтримую...», «Я погоджуюся...», «Я не підтримую», «Я хочу спростувати...», «Я не погоджуюся...». У роботі наявні порушення причиново-наслідкових зв'язків; не використано мовних конструкцій на зразок «Я вважаю...», «На мою думку» «Я підтримую...», «Я погоджуюся...», «Я не підтримую», «Я хочу спростувати...», «Я не погоджуюся...», «З одного боку..., а з іншого» тощо; у роботі є значні порушення причиново-наслідкових зв'язків; робота не завжди структурована за абзацами; рідко використовуються мовні кліше, слова-скріпи, що оформлюють текст, на кшталт «по-перше», «по-друге», «з цього випливає», «як було зазначено», «повертаючись до думки», «як можна побачити» тощо, але інколи відсутня така зв'язність; не передає в узагальненому вигляді найсуттєвішу інформацію тексту, виклад містить відомості, які в основному конкретизують, мотивують, деталізують основні положення тексту у вигляді доведень, пояснень, аргументів, ілюстрацій тощо, виділено поняття, але вони не є ключовими.

**Створення тексту:** студент розкриває тему, виклад загалом зв'язний, текст достатньо повний, зв'язний, але робота характеризується недоліками: помітний її репродуктивний характер, відсутня самостійність суджень, їхня аргументованість, відсутня самостійність суджень, їхня аргументованість; вдало добираються лексичні, але в роботі є відхилення від теми, порушення послідовності її викладу, основна думка не аргументується; добір слів не завжди вдалий.

**Редагування тексту:** студент редагує текст із суттєвою зміною змісту, стилю і неправомірними мовними правками, виконує аналіз окремих мовно-стилістичних особливостей статті та її структури.

**Анотування тексту:** студент не виявляє повноту розуміння тексту, не може виразити її в лаконічній, конкретній формі висловлювання, компресує інформацію зі значними відхиленнями (окремі частини висвітлено дуже детально, а окремі – навпаки), порушує зв'язну, логічну форму викладу, не вміє давати містку характеристику тексту подаючи побічну інформацію, використовує загальноприйняту лексику, але припускається значної кількості лексичних помилок, використовує цитування; обсяг анотації перевищує 500–600 знаків.

**Формулювання тез:** учасник не формулює тези. Учасник формулює тезу, яка не відповідає запропонованій темі. У роботі відсутнє висловлення, що свідчить про розуміння теми. Логіка викладу відсутня.

**Створення тексту:** висловлювання характеризується уже певною завершеністю, зв'язністю; проте є недоліки за низкою показників: характеризується неповнотою і поверховістю в розкритті теми; порушенням послідовності викладу; не розрізнено основної та другорядної інформації; добір слів не завжди вдалий; або студент будує лише окремі фрагменти висловлювання; лексика і граматична будова мовлення бідні й одноманітні.

## ДОДАТОК С

**С1. Критерії оцінювання рівня сформованості лінгвометодичної  
підготовки студентів до формування текстотворчих умінь  
у молодших школярів**

<b>Вид завдання</b>	<b>Оцінка</b>	<b>Вимоги до знань та вмінь студентів</b>
<i>Тестове завдання</i>	1 бал	Правильна відповідь на тестове завдання
	0 балів	Неправильна відповідь на тестове завдання
<b>Максимальна кількість балів</b>	<b>10 балів</b>	
<b>Максимальна кількість балів</b>	<b>5 балів</b>	
<i>Практичне завдання</i>	5 балів	Студент теоретично обґрунтовує матеріал із позицій сучасної методики викладання української мови. Показує глибокі вичерпні знання навчального матеріалу, розуміння сутності і взаємозв'язку явищ, процесів і подій, уміння використовувати системні наукові відомості, які отримані під час вивчення дисципліни. Відповідь стилістично та граматично правильна.
	4 бали	Студент досить вільно й коректно користується методичною термінологією. Невелика кількість термінологічних помилок не перешкоджає розумінню змісту викладеного. Показує глибокі вичерпні знання навчального матеріалу, але припускається окремих помилок. Відповідь стилістично та граматично правильна.
	3 бали	Правильно визначено тип та жанр твору. Зроблено якісний аналіз окремих мовно-стилістичних особливостей статті та її структури. Не всі складові аналізу підтверджені прикладами. Є несуттєві рекомендації щодо поліпшення змісту та структури твору. Відповідь стилістично правильна, містить незначні граматичні помилки.
	2 – 1 бали	Студент викладає матеріал, не аргументуючи методичні положення. Не може свідомо визначити, а потім і висловити власну методичну позицію. Відповідь студента не відповідає змісту питання. Основні методичні засади невизначено. Відповідь містить стилістичні та граматичні помилки.
	0 балів	Відповідь відсутня.
<i>Методична задача</i>	5 балів	Студент виявляє вміння аналізувати педагогічну ситуацію. Може свідомо визначити, а потім і реалізувати власну методичну позицію, побудувати навчання за допомогою методично грамотного застосування найбільш ефективних прийомів навчання. Відповідь стилістично та граматично правильна.
	4 бали	Студент виявляє вміння аналізувати педагогічну ситуацію. Моделює конкретні епізоди (ситуації)

		професійної діяльності вчителя, але припускається незначних методичних помилок. Відповідь стилістично та граматично правильна.
	3 бали	Студент викладає матеріал, в основному аргументуючи методичні положення. Він відчуває труднощі у викладі своєї думки щодо певних питань. Він володіє обмеженим запасом методичних термінів. Відповідь не аргументована, приклади не використовуються для ілюстрації теоретичного положення або використовуються неадекватно. Відповідь стилістично правильна, містить незначні граматичні помилки.
	2–1 бали	Студент не може цілісно й точно застосувати набуті знання під час аналізу методичної задачі. Студент в основному не може розкрити суті методичної задачі, припускається грубих методичних помилок, не може правильно проаналізувати й розкрити суть педагогічних дій, судження необґрунтовані, недостатньо проявляється самостійність мислення. Відповідь містить стилістичні та граматичні помилки.
	0 балів	Відповідь відсутня.

## С2. Співвідношення між набраною кількістю балів і рівнем виконаного завдання

Загальна кількість балів	Рівень
20–18	високий
17–15	достатній
14–12	середній
12 -----	елементарний

## С3. Зміст завдань для оцінювання рівня сформованості лінгвометодичної підготовки до формування текстотворчих умінь у молодших школярів

### I. Виконати тести.

1. Вправа, в основі якої лежить відтворення змісту висловлювання і складання тексту за готовим матеріалом називається...?

- а) диктант;
- б) твір;
- в) переказ;
- г) читання.

2. Якій із фаз мовленнєвої діяльності відповідає подана характеристика: «складання програми дії: систематизація матеріалу, визначення послідовності його викладу»?

- а) орієнтування;
- б) планування;
- в) реалізація;
- г) контроль.

3. Сміслове ядро тексту, його узагальнений зміст; те, про що йдеться в тексті, називається...

- а) тема тексту;
- б) головна думка тексту;
- в) зміст тексту.

4. З-поміж зазначених етапів творення тексту позначте «зайвий»:

- а) орієнтація в умовах спілкування;
- б) планування ходу думки;
- в) передача ходу думки мовними засобами;
- г) запис тексту;
- д) удосконалення свого мовлення.

5. Тренувальна вправа, спрямована на самостійний зв'язний виклад учнями думок і почуттів називається ...

- а) твір;
- б) переказ;
- в) диктант;
- г) читання.

6. Якій із фаз мовленнєвої діяльності відповідає подана характеристика: «перевірка й удосконалення тексту»?

- а) орієнтування;
- б) планування;
- в) реалізація;

г) контроль.

7. Про які помилки тут йдеться: *повторення фактів, подій; упушення чогось суттєвого; порушення причиново-наслідкових зв'язків; порушення часової послідовності:*

- а) логічні;
- б) композиційні;
- в) немовленнєві;
- г) мовленнєві.

8. Визначити в методиці розвитку мовлення молодших школярів зайві види текстотворчих вправ:

- а) усний переказ;
- б) читання та обговорювання прочитаних творів;
- в) різні імпрровізації: розповіді про життєві ситуації, складання казок, розповідей тощо;
- г) відгуки про прочитану книжку, побачений фільм, виставу й т.ін.;
- д) твори на самостійно обрану чи задану тему, за картиною, за планом, за даним початком тощо.

9. Яке з визначень відповідає поняттю «розвиток мовлення»:

- а) передбачає формування у молодших школярів умінь сприймати, відтворювати і будувати висловлювання різних типів і стилів;
- б) вивчення системи мовленнєвих розділів;
- в) процес формування комунікативної компетентності.

10. Про які методи розвитку мовлення йдеться: *«...ґрунтуються на комунікативній функції мови, тобто її призначенні бути засобом спілкування, комунікації, а також самовираження»:*

- а) комунікативні;
- б) імітативні методи;
- в) метод конструювання.

## II. Виконати практичне завдання.

Зазначити тип тексту, мету, структуру; визначити зміст навчальної вправи для роботи з текстом.

### I варіант

*1. Птахи приносять користь і радість. Влітку і восени вони самі собі знаходять їжу. Та взимку все вкрито снігом, оповите морозом. Тому зимою їм холодно й голодно. Допоможи їм прожити до весни. Побудуй годівнички, розвішай їх на деревах.*

*Щоранку принось птахам їжу.*

*Дай їм вівса, проса, пшона, горішків. Птахи будуть вдячні тобі за турботу про них. (З журналу «Барвінок») 3 клас*

### II варіант

*2. Настали перші приморозки. Річка вкрилася кригою. Під час зимових канікул двоє хлопчиків пішли кататися на ковзанах. Спочатку вони ковзалися біля берега. Потім поїхали на середину річки. Крига раптом проламалася. Хлопчики опинились у воді. Вони почали кликати на допомогу людей. їх крик почули люди. Вони врятували дітей і відвезли до лікарні. Діти добре запам'ятали, що на кризі треба бути обережними. (З газети «Зірка» )*

**3 клас**

## III. Розв'язати методичну задачу.

### I варіант

1. Відновити професійні дії вчителя, що призвели до таких результатів, зокрема, до поданого тексту окремі учні дібрали такі заголовки: «Початок зими», «Зимівля звірів», «Зимовий ліс».

### Текст

*Діти прийшли в ліс. В лісі тиша. З дерев на землю падає листя. Білочка спить у дуплі, їжаки зарились в листя.*

### II варіант

3. Під час вивчення теми «Текст» у 3 класі учитель запропонував учням завдання такого змісту.

Прочитайте текст.

*Кожному птаху своє гніздо мило*

*Кожного року восени ми бачимо, як відлітають у вирій птахи. Вони летять і плачуть, бо мусять залишити своє рідне гніздо на цілу зиму. Але теплою радісною весною ми знову чуємо пташині пісні. Та це вже не плач - це радість повернення додому. Так і людина.*

Визначте тип цього тексту: текст-розповідь, текст-опис, текст-міркування.

Якої помилки припустився вчитель у змісті завдання?



Відділ освіти Прилуцької райдержадміністрації

Районний методичний кабінет

**Програма**  
**курсу за вибором**  
***«Робота з текстом: учимося розуміти,***  
***аналізувати, створювати»***  
**для учнів 2-4 класів**

Укладачі:

Грона Наталія Вікторівна,

кандидат пед. наук,

викладач вищої категорії,

викладач-методист Прилуцького

гуманітарно-педагогічного коледжу

ім. І. Я. Франка

Назарова Ксенія Іванівна, учитель

початкових класів Дідівської ЗОШ І-ІІІ ст..

учитель-методист.



Програму схвалено науково-методичною радою відділу освіти.

Протокол №5- від 18 січня 2017 р.

Голова науково-методичної ради

*А.В.Тарасенко*  
А.В.Тарасенко

**Програма курсу за вибором «Робота з текстом: учимося розуміти,  
аналізувати, створювати»  
Пояснювальна записка**

Необхідною умовою формування соціально активної й духовно багатой особистості є оволодіння мовою як засобом спілкування. Сьогодні в діяльності початкової ланки освіти утверджується ідея практичної спрямованості курсу української мови. Це вимагає активної мовленнєвої діяльності молодших школярів у навчальному процесі, оскільки виховання особистості, яка гармонійно поєднує освіченість, професіоналізм, креативність, високу духовність та моральність, неможливо здійснювати без опанування рідної мови й мовлення, підпорядкування роботи над мовною теорією інтересам мовленнєвого розвитку учнів.

Особливої уваги в цьому аспекті набуває текстотворча діяльність, оскільки базовим компонентом комунікації є текст. Уміння створювати тексти (усні чи письмові) є показником мовної культури особистості, її моральності, внутрішньої й зовнішньої краси. У вмінні спілкуватися виявляються інтелект і рівень мислення індивіда, його освіченість і вихованість, культурність і ціннісні орієнтири, краса слова й духу як ознаки духовного багатства та неповторної людської сутності.

Методичний аспект використання текстів на уроках мови ґрунтується на розумінні тексту як засобу оволодіння мовою і мовленням. Робота з текстом дає можливість раціональніше розв'язувати проблеми внутрішньопредметних зв'язків, показати функціонування в мовленні мовних одиниць усіх рівнів, проводити спостереження над відповідними мовними явищами, реалізовувати лінгвістичний, етнокультурознавчий компоненти нового змісту навчання мови.

**Метою** введення курсу є формування у молодших школярів цілісного розуміння тексту як витвору мовленнєвого процесу, що відзначається завершеністю, відповідно літературно опрацьованого, який містить заголовок і ряд особливих одиниць (надфразних єдностей), об'єднаних

різними типами лексичного, граматичного, логічного, стилістичного зв'язку, і має певну цілеспрямованість та прагматичну настанову.

**Завдання:**

1. розширення знань учнів щодо поняття тексту, його типології, структури, функціональних можливостей,
2. створити у молодших школярів уявлення про художній текст як комунікативний і естетичний феномен;
3. ознайомити з основними прийомами розуміння тексту;
4. навчити учнів аналізувати художній текст на основі його основних одиниць і категорій;
5. навчити школярів створювати тексти жанрів, які широко поширені в мовній практиці учнів молодшого шкільного віку;
6. розвивати прагнення учнів до інноваційності, креативності та саморозвитку в процесі текстотворчої діяльності.

**Міжпредметні зв'язки:** літературне читання, природознавство, образотворче мистецтво, трудове навчання.

Програма курсу за вибором «Робота з текстом: учимося розуміти, аналізувати, створювати» для учнів 2-4 класів розрахована на три роки. На вивчення курсу відводиться по 35 годин на кожен навчальний рік (1 година на тиждень). Кількість годин на вивчення кожного розділу орієнтовна.

**Учні повинні знати:**

- основні ознаки тексту;
- особливості змісту та побудови текстів різних жанрів і типів;
- про змістовий зв'язок між частинами тексту.

**Учні повинні вміти:**

- розуміти й розкривати тему тексту;
- підпорядкувати свій твір визначеному задуму, виражати в ньому свою думку, позицію, емоції, ставлення до осіб, їхніх учинків і т. ін.;

- збирати, накопичувати матеріал, відбирати важливе, головне й другорядне відповідно до теми й задуму, вибраним типом тексту й жанром;
- систематизувати матеріал, розташовувати його, скласти план, працювати над композицією відповідно до типу й жанру тексту;
- готувати словник відповідно до теми висловлювання, добирати слова, словосполучення, фразеологію, образні засоби, готувати фрагменти майбутнього тексту;
- скласти текст, записувати без помилок, розташовувати текст на сторінці зошита, ділити його на абзаци;
- удосконалювати написане, редагувати, перевіряти орфографію, пунктуацію.

Робоча програма курсу складена у відповідності до змісту навчального матеріалу, який подається в розділі «Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів» у Програмі з української мови для 1-4 класів у розділі «Текст» і є авторською .

**Інформаційний обсяг занять**  
**2 клас**  
**35 годин (1 година на тиждень)**

Назва теми	Тематика занять
<b>Тема 1.</b> Текст. Робота над заголовком тексту (3 год)	Вступ. Що вивчає курс. 1.Значення тексту. Констатувальний зріз знань учнів.
	2. Зв'язок заголовка зі змістом тексту. Прогнозування змісту тексту за заголовком, налаштування читача на сприйняття текстової інформації. Добір заголовків до текстів.
	3. Ознайомлювальне читання (ми знайомимося з книгою, журналом, газетою).Окремі прийоми ознайомлювального читання.
<b>Тема 2.</b> Тема тексту. Інформація в тексті (4год)	1. Тема тексту. Конспектування (створення коротких записів) – прийом роботи, спрямований на розвиток уміння записати коротко у формі заміток зміст прочитанного або прослуханого з метою фіксації необхідної інформації для подальшого використання (стислий переказ).
	2-3. Логічне перегрупування / відновлення послідовності – перерозподілу пропонованого матеріалу в логічній послідовності або згідно з планом. Результатом роботи є відтворений зв'язний

	текст, серія картинок і т. ін.
	4.Ключ до тексту (основна думка тексту).
<b>Тема 3.</b> Увага до слова під час роботи з текстом (6 год)	<p>1. Навчання молодших школярів бути уважними до важливих для розуміння тексту слів. Слово веселить, засмучує, утішає. За допомогою слова люди можуть домовитися про виконання спільної роботи, організувати гру та ін.</p> <p>2. Робота з текстами, де треба знайти неправильне слово і виправити його. Робота з багатозначними словами. Знаходження добре знайомих слів в іншому, незвичному вживанні. Правильні/неправильні твердження – змістовний і смисловий вибір відповідей або суджень, який здійснюється шляхом співвіднесення пропонуваного висловлювання зі змістом прочитаного або прослуханого тексту.</p> <p>3. Способи редагування тексту. Викреслювання непотрібного (зайвого), заміна слів (словосполучень і т. ін.), уставляння необхідного й т. ін.</p> <p>4. Згода або відмова. Відмовляй, не ображаючи. Відповіді на відмову. Ввічлива відмова</p> <p>5-6. Виголошування власних міні-висловлювань (не підготовлених) на запропоновану тему.</p>
<b>Тема 4.</b> Структура текстів різних типів (13 год)	<p>1-2. Вторинні тексти. Поняття про переказ. Докладний переказ (усний). Короткий переказ (усний). Способи стиснення тексту. Відгук (експромт) про книгу, фільм, телепередачу.</p> <p>3-4. Було або придумано. Частини розповіді. Створення розповіді про випадок зі свого життя.</p> <p>5-6. Опис, ознаки предмета. Опис в оголошенні, загадки-описи, складання загадок.</p> <p>7. Діалог і монолог як різновид тексту, їхні особливості.</p> <p>8-9. Етикетні мовленнєві жанри. Прохання. Приховане прохання. Запрошення.</p> <p>10. Хроніка. Фотографія в газетному тексті, підпис до фотографії.</p> <p>11. Похвала (комплімент). Оцінювання похвали з точки зору її правдивості й дібраних засобів вираження. Висловлення похвали і відповідь на неї згідно з комунікативною ситуацією.</p> <p>12. Моделювання своєї мовної поведінки в ситуації прощання залежно від умов спілкування.</p> <p>13. Вивіски, їхня інформаційна роль. Розрізнення вивісок-слів і вивісок-малюнків.</p>
<b>Тема 5.</b> Мовленнєва культура молодших школярів (9 год)	<p>1. Що таке ввічливість. Добрі справи – добрі слова. Аналіз своєї й чужої ввічливості (ввічливо-неввічливо-грубо) у різних ситуаціях. Оцінювання відповідності важливих слів для добрих справ.</p> <p>2-3. Пиши правильно! Вимовляй правильно! Уживай слова правильно! Пояснення, як порушення норм заважає порозумінню, успішному спілкуванню. Як порушення норм характеризує того, що говорить чи пише. Формування вміння користуватися орфографічним, орфоепічним і тлумачним словником.</p> <p>4. Правила для співрозмовників. (Не говори довго; говори те, що добре знаєш і т. н.).</p>

	5-6. Привітання, прощання, подяка, вибачення як різновиди тексту (жанри). Етикетний діалог, його особливості (на прикладі розмови по телефону). Оформлення прямої мови.
	7. Аналіз структури привітання – усного та письмового. Оцінка привітання з точки зору його відповідності мовній ситуації. Реалізація привітання в усній і письмовій формі зі святом (з днем народження, успіхами й т. ін.) і відповідь на усне привітання.
	8. Підсумковий контроль.
	9. Підсумковий урок (свято, гра, вікторина, екскурсія та т.ін.).

**3 клас**  
**35 годин (1 година на тиждень)**

Назва теми	Тематика занять
<b>Тема 1.</b> Текст. Робота над заголовком тексту (2год) <b>Тема 2.</b> Тема тексту. Інформація тексті (4год) <b>Тема 3.</b> Увага до слова під час роботи з текстом (6год) <b>Тема 4.</b> Структура текстів різних типів (14год)	1. Для чого потрібен текст. Розкрити перед учнями основні функції тексту. Констатувальний зріз знань учнів.
	2. Значення заголовка. Добір заголовків до текстів.
	1-2. Тема тексту. Визначення теми текстів В. О. Сухомлинського.
	3-4. Вибір істотної інформації. Заміна думки автора своїми словами. Записати текст за планом, водночас скорочуючи текст.
	1. Застарілі слова. Ознайомлення зі словами-архаїзмами, зі словами-неологізмами. Слова-прибульці. Запозичені слова.
	2. Рідне слово в прислів'ях і приказках. Ілюстрування прислів'їв і приказок.
	3. Крилаті слова і вирази.
	4. Слова-близнюки (омоніми).
	5. Слово й образ або поговоримо про словники. Складання міні-словників різноманітної тематики.
	6. Сміємося, сумуємо, замислюємося. Показати учням, що художня мова здатна пробуджувати різні почуття.
	1. Як будується текст. Типи текстів. Дати поняття про те, що план відображає зміст, допомагає згадати те основне, про що йдеться в тексті.
	2-3. Текст-розповідь. Складання порад із запропонованих тем і ситуацій. Заперечення як форма відмови від поради або незгода з ним. Етика під час заперечення.
	4. Опис. Знаходження ознак предмета. Розвивати вміння порівнювати.
	5-6. Структура тексту-міркування. Типи таких текстів. Цитата в доказі (поясненні). Приклади в міркуванні. Посилання на правило, закон. Точні й неточні пояснення.
	7. Лист-текст. Лист другу, подрузі.
	8-9. Заняття у веселій академії «Складно да ладно». Ознайомити учнів з мовою віршів.

<b>Тема 5.</b> Мовленнєва культура молодших школярів. <b>(9 год)</b>	10. Робота над скороченням тексту. Навчання вмінню скорочувати текст.
	11-12. Оформлення класної газети. Реклама.
	13-14. Репортаж у газету.
	1. Що? Де? Коли? Оголошення, дотримання в ньому норм мовного етикету. Зміст і структура письмового оголошення.
	2. Про одне й теж по-різному. Знайомство зі стилістичним різноманіттям мовлення: розмовне, наукове, офіційно-ділове, художнє
	3. Словничок мовленнєвої поведінки.
	4-5. Як правильно вести інтернет-переписку (рекомендації).
	6. Скласти карту розділу «Текст», використовуючи дидактичні об'єкти («Арена заголовків», «Храм різних типів тексту», вулиця Текстотворча та ін.).
	7-8. Ономастичні тексти (на матеріалі Прилуччини): читання, аналіз, створення.
	9. Підсумковий контроль.

#### 4 клас

35 годин (1 година на тиждень)

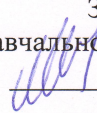
Назва теми	Тематика занять
<b>Тема 1.</b> Текст. Робота над заголовком тексту <b>(3 год)</b>	1. Розуміння тексту: навіщо, кого, чому навчає. Констатувальний зріз знань учнів.
	2. Класифікація заголовків. Інформаційна (номінативна, репрезентативна) функція заголовка.
	3. Аналіз заголовків дитячих творів. Різноманітність заголовків дитячих творів. Зв'язок заголовка зі змістом.
<b>Тема 2.</b> Тема тексту. Інформація в тексті <b>(3 год)</b>	1-2. Тема тексту. Види інформації в тексті. Концепт тексту. Концептуальний аналіз тексту.
	3. Прогностична активність читача й розуміння тексту.
<b>Тема 3.</b> Увага до слова під час роботи з текстом <b>(5 год)</b>	1. Розвивати у молодших школярів увагу до важливих для розуміння тексту слів. Ключове слово, від якого часто залежить розуміння речення й навіть цілого тексту. Слово-образ, за яким прихована важлива для розуміння інформація та секрети краси тексту.
	2. «Тропи». Знайомство з тропами (метафора, порівняння, уособлення – без уживання термінів).
	3. Робота с фразеологізмами.
	4. Риторика. Структура промови. Поведінка мовця під час проголошування промови. Аналіз висловлювань учнів.
	5. Виголошування власних міні-промов на запропоновану тему.
<b>Тема 4.</b> Структура текстів різних типів	1. Розуміння тексту: навіщо, кого, чому і як навчати. Типи текстів.

(14 год)	2-3. Створення тексту-розповіді.
	3-4. Будова та зміст тексту-опису.
	5-6. Особливості структурної організації тексту-міркування.
	7-8. Есе як довільна комунікативна форма тексту.
	9-10. Полікодовий текст як особливий тип тексту. Види полікодових текстів. Полікодовий текст як особливий тип тексту. Монокодовий і полікодовий текст. Комікс як полікодовий текст. Підпис під фотографією як полікодовий текст.
	11-12. Відгук про прочитаний твір. Методика навчання написання відгуків.
	13-14. Лінгвістична казка в мовній практиці молодшого школяра. Правила складання лінгвістичної казки. Герої лінгвістичної казки. Мовні особливості лінгвістичної казки.
<b>Тема 5.</b> Мовленнєва культура молодших школярів (10 год)	1. Аналіз та редагування «хворих» текстів.
	2. Основи стилістики. Практичне знайомство з текстами наукового, публіцистичного, офіційно-ділового стилів.
	3. Написання замітки до газети. Онлайн-листування.
	4-5 Портфоліо учня 4 класу «Життя української мови в тексті».
	6-7. Робота над проектом «Як «в'яжуть» текст?».
	8-9. Створення текстів соціокультурного характеру (на матеріалі краєзнавчого матеріалу Прилуччини).
	10. Підсумковий контроль.



Міністерство освіти і науки України  
Прилуцький гуманітарно-педагогічний коледж ім. І. Я. Франка

*Циклова комісія викладачів української мови й літератури*

ЗАТВЕРДЖУЮ  
Заступник директора  
з навчально-методичної роботи  
 О. І. Мельничук  
05 вересня 2015 р.

Програма спецкурсу  
**Формування в учнів початкових класів умінь працювати з текстом: теорія і практика**

Галузь знань 01 Освіта

Спеціальність 5.01010201 Початкова освіта  
Освітня програма Початкова освіта

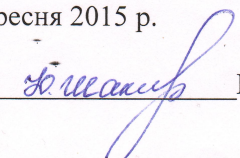
Спеціалізація *учитель англійської мови початкової школи*  
*учитель інформатики початкової школи*

Відділення *початкової освіти*

Укладач Грона Наталія Вікторівна

Програму розглянуто на засіданні циклової комісії  
викладачів української мови й літератури  
Протокол № 1 від 04 вересня 2015 р.  
Голова циклової комісії \_\_\_\_\_ Н. В. Грона

Програму схвалено методичною радою коледжу.  
Протокол № 1 від 04 вересня 2015 р.

Голова методичної ради  Ю. О. Шакура



## У1. Тематичний план спецкурсу

№ п/п	Назви модулів і тем	Кількість годин				
		Аудиторна робота				Самостійна робота
		Всього аудиторних	Лекційні	Семінарські	Практичні	
<b>I.</b>	<b>Модуль 1.</b> Психологічні та методологічні основи навчання молодших школярів створювати тексти різних типів.					
1.1.	Мета й завдання створення письмових текстів в контексті сучасної початкової освіти. Текст як об'єкт лінгвістичного дослідження.	4	2			2
1.2.	Інтерактивні методи в навчанні учнів молодшого шкільного віку створювати тексти різних типів.	6	2		2	
1.3.	Психологічні передумови формування у молодших школярів текстотворчих умінь.	4	2			2
1.4.	Компетентнісний підхід до формування вмінь роботи з текстом у молодших школярів на уроках української мови.	6	2		2	2
	<b>Модуль 2.</b> Методика створення текстів різних типів у контексті сучасної початкової освіти.					
2.1.	Методика роботи над текстом-розповіддю Види інформації в тексті. Концепт тексту. Текст - читання – види текстової інформації. Методика роботи над осмисленням різних видів інформації з молодшими школярами. заголовок як повноправний компонент тексту. Класифікація заголовків. Робота над заголовком тексту в початковій школі. Відгук про прочитане творі як мовленнєвий жанр. Методика навчання написанню відгуку. Предметна казка в практиці роботи вчителя початкової школи та в мовній практиці молодшого школяра. Методика навчання створення	4	2		2	

	лінгвістичної казки. Мініатюри, «думки на пам'ять », есе в мовній практиці учнів початкової школи.					
2.2.	Методика роботи над текстом-описом. Прогностична активність читача і розуміння тексту. Навчання молодшого школяра антиципації. Увага до слова під час роботи з текстом. . Навчання молодших школярів уважного ставлення до важливих для розуміння тексту слів.	6	2		2	2
2.3.	Методика роботи над текстом-міркуванням. Полікодовий текст як особливий тип тексту. Види полікодових текстів.	6	2		2	2
2.4.	Система роботи для формування вмінь створювати тексти (розповідь, опис, міркування) з 1 по 4 клас. Методика організації і проведення уроків для підготовки учнів до написання творів (з урахуванням особливостей типів тексту).	6	2			2

Тематичне наповнення кожного модуля

**Модуль 1. Психологічні та методологічні основи навчання молодших школярів створювати тексти різних типів.**

Тема 1. Мета й завдання створення письмових текстів у контексті сучасної початкової освіти. Текст як об'єкт лінгвістичного дослідження.

Мета й завдання навчання текстотворенню в початковій школі. Пріоритет формування текстотворчих умінь молодших школярів у системі сучасної початкової освіти.

Робота з навчання учнів 1-4 класі створенню письмових текстів у програмі з української мови для початкової школи. Поняття тексту, його основні ознаки. Типологія текстів, їхній детальний функційно-змістовий аналіз.

Завдання для самостійної роботи:

*Схарактеризувати етапи мовленнєвої діяльності молодшого школяра в процесі підготовки та написання твору на тему «Прогулянка в осінній парк». Назвати вміння, які формує вчитель на кожному етапі.*

Тема 2. Інтерактивні методи в навчання учнів молодшого шкільного віку створювати тексти різних типів.

Поняття інтерактивних методів навчання, їхня типологія. Прийоми і методи інтерактивного навчання. Інтерактивні методи колективно-групового навчання. Інтерактивні методи ситуативного моделювання. Особливості роботи над проектом.

Тема 3. Психологічні передумови формування у молодших школярів текстотворчих умінь.

Психологічна характеристика мовленнєвої діяльності. Види спілкування. Мовленнєва діяльність як система мовленнєвих дій і мовленнєвих операцій. Етапи мовленнєвої діяльності, її види. Текстові вміння як види спеціальних умінь, пов'язаних із уміннями сприймати, відтворювати і створювати самостійно усні та письмові висловлювання для успішної життєдіяльності людини.

Характеристика психофізіологічних процесів, які лежать в основі їхнього розвитку: увага, сприйняття, пам'ять, мислення.

*Семінарське заняття. Розвиток комунікативно-мовленнєвих умінь у молодших школярів.*

*Практичне заняття. Навчання учнів 1-4 класів текстотвірчій діяльності.*

Завдання для самостійної роботи:

- Створити «мовленнєвий портрет» сучасного учня початкових класів.
- Розробити проект «Як «в'яжуть» текст?»

Тема 4. Компетентнісний підхід до формування вмінь роботи з текстом у молодших школярів на уроках української мови.

Тлумачення термінів «компетенція», «компетентність». Предметні компетентності. Мовленнєва компетентність. Комунікативна компетентність. Текстотвірча компетентність як комплекс знань про текст як форму комунікації (його системно-структурна організація, смислове розгортання, прагматика, стилістичні і жанрові особливості, тема та ідея, орієнтація на певного адресата, утілення конкретних завдань спілкування).

*Практичне заняття. Організація роботи з текстом під час формування текстотвірчої компетентності учнів молодшого шкільного віку.*

Завдання для самостійної роботи:

*Дібрати різні форми роботи з текстом для формування текстотвірчих умінь молодших школярів.*

## **Модуль 2. Методика створення текстів різних типів у контексті сучасної початкової освіти.**

Тема 1. Методика роботи над текстом-розповіддю. Види інформації в тексті. Поняття тексту-розповіді, його структурні елементи. Уміння, необхідні для створення тексту-розповіді. Система завдань і вправ. Типові труднощі молодших школярів у ході створення тексту-розповіді. Концепт тексту. Види текстової інформації. Методика роботи над осмисленням різних видів інформації з молодшими школярами. Заголовок як повноправний компонент тексту. Класифікація заголовків. Робота над заголовком тексту в початковій школі. Відгук про прочитаний твір як мовленнєвий жанр. Методика навчання написанню відгуку. Предметна казка в практиці роботи вчителя початкової школи та в мовній практиці молодшого школяра. Методика навчання створенню лінгвістичної казки. Мініатюри, «думки на пам'ять», есе в мовній практиці молодшого школяра. Аналіз зразків. Створення власних висловлювань в названих жанрах. Методика навчання, основні прийоми роботи і типи вправ.

*Практичне заняття. Формування навичок побудови тексту-розповіді.*

Тема 2. Методика роботи над текстом-описом. Прогностична активність читача і розуміння тексту. Навчання молодшого школяра антиципації. Увага до слова під час роботи з текстом. Навчання молодших школярів уважного ставлення до важливих для розуміння тексту слів. Антиципація як психологічний механізм

читання. Прогностична активність читача й розуміння тексту. Комунікативна функція антиципації, яка реалізується в процесі сприйняття і творення тексту. Обдумування (прогнозування) змісту книги до читання – перший ступінь пізнання в логіці правильної читацької діяльності. Формування гнучкої установки на читання. Види завдань, спрямованих на розвиток механізму прогнозування та забезпечення осмисленості, усвідомленості читання.

*Практичне заняття. Формування навичок побудови тексту-опису.*

Завдання для самостійної роботи:

- дібрати типи вправ, які можна використати в роботі над текстом-описом;
- дібрати приклади прийомів навчання антиципації, що впливають на розуміння тексту: «працюємо в бюро прогнозів» і «розшифруйте речення», або «створюємо розповідь за реченням».

Тема 3. Методика роботи над текстом-міркуванням. Полікодовий текст як особливий тип тексту. Види полікодових текстів. Полікодовий текст як особливий тип тексту. Монокодовий і полікодовий текст. Види полікодових текстів. Комікс як полікодовий текст. Підпис під фотографією як полікодовий текст.

*Практичне заняття. Навчання міркуванню на основі функційного підходу як засіб розвитку мовлення учнів молодших класів. Читання й аналіз полікодових текстів.*

Завдання для самостійної роботи:

- дібрати типи вправ, які можна використати в роботі над текстом-міркуванням;
- створення полікодового тексту (віртуального фільму) на матеріалі жартівливих віршів Г. Бойка.

Тема 4. Система роботи для формування вмінь створювати тексти (розповідь, опис, міркування) з 1 по 4 клас. Методика організації й проведення уроків для підготовки учнів до написання творів (з врахуванням особливостей типів тексту).

Завдання та вправи на уроках розвитку зв'язного мовлення. Спеціальні уроки навчання творам і переказам. Уроки риторики. Факультативні курси з розвитку мовлення. Конкретні вміння, необхідні для написання твору. Проблема відбору тем творів. Методи і прийоми роботи з формування вміння планувати написання тексту твору заданого типу. Способи підвищення ефективності підготовки до написання твору.

*Семінарське заняття. Формування мовленнєвої культури молодших школярів.*

Завдання для самостійної роботи:

створити квазіпортфоліо учня 4 класу «Життя української мови в тексті».

## **I. Портрет:**

- «Познайомтеся зі мною»: дата народження, знак зодіаку, хто із відомих народився в цей день, що позначає ім'я, генеалогічне дерево;
- «Я расту»: «Я такий великий!» – маса, зріст, долонька на різних вікових етапах;

- «Моя сім'я»: фотографії членів сім'ї, малюнки дитини, кожне зображення коментується;
- «Мої друзі» – аналогічно до «Моя сім'я»;
- «Золоті ручки»: роботи, фотографії робіт, які зроблені школярем (дата, тема роботи);
- «Розкажи про мене»: розповіді, який учень на думку батьків, учителів, друзів, знайомих.

## **II. «Що не слово – золото»:**

- цікаві висловлювання школяра, дитячі перли;
- «скарбниця» текстів (учні збирають текстовий матеріал до уроків розвитку зв'язного мовлення);
- творчі письмові роботи;
- конкурс «Підпиши фотографію».
- «Екологія українського слова» (практичний словничок-довідничок молодшого школяра).

*Пропонуємо додаткові орієнтовні завдання для самостійної роботи*

### **I. Завдання теоретичного блоку**

1. Робота з текстами на основі технологій критичного мислення (складання кластера, таблиці «знаю-хочу знати-дізнався»; інсерт (змістовно-знакова маркування навчального тексту); реферування, анотування, експертизи та ін.

2. Порівняння концепцій, теорій, лінгвометодичних понять, узятих із різних джерел.

3. Подання графічного (образного) зображення якого-небудь педагогічного процесу або поняття, наприклад, «Структура текстів різних типів». Складання логічних блок-схем із досліджуваної теми або розділу.

4. Складання «дерева понять» із розділу «Текст».

5. Виконання рефератів проблемного характеру, у змісті яких особливий акцент зроблено не тільки на вміння для пошуку і добору літератури, але й на вміння аналітично-оцінного характеру.

6. Складання анотованого каталогу навчально-методичної літератури, використовуючи інформаційно-ресурсний потенціал Інтернету.

7. Написання анотацій 2-х статей (за вибором студента) за матеріалами періодичних видань на тему «Досвід роботи з текстами різних типів у початковій школі».

8. За матеріалами педагогічних періодичних видань проаналізувати проблеми розвитку зв'язного мовлення учнів молодшого шкільного віку.

9. Опрацювати книгу В. Сухомлинського «Сто порад учителям». Вибрати із неї ті поради, що стосуються творчої діяльності молодшого школяра та умов для забезпечення її ефективності.

II. Завдання практично-орієнтовного блоку спрямовані на формування, у першу чергу, професійної педагогічної позиції, педагогічної вмілості, готовності до зустрічі з реаліями педагогічної діяльності. До такого типу завдань можна віднести:

1. Складання власних і (або) рішення запропонованих викладачем методичних задач-ситуацій. Складені самостійно студентами методичні задачі застосовуються або для комплектування їхнього портфоліо, або на практичних заняттях і поповнюють комплекс методичного забезпечення дисципліни.

2. Розв'язання професійних завдань в умовах квазіпрофесійної діяльності: відвідування освітніх установ різних типів і виконання практичних завдань із освоєння конкретних методик навчання і виховання; підготовка та проведення уроків застосуванням однієї з запропонованих методик.

5. Написання педагогічних творів і есе, що характеризують особистісну позицію, ставлення студента до описуваного факту, явища.

III. В особливий блок слід виділити завдання проєктувального або конструктивного плану, такі як:

1. Складання програми професійно-особистісного розвитку студента-майбутнього педагога або моделі індивідуальної педагогічної діяльності.

2. Розробка варіативної частини навчального плану, наприклад, пропозиції з відбору спеціальних курсів і факультативів.

3. Підготовка умовного «макета» підручника з розділу «Текст».

4. Виконання та презентація постерів з актуальних проблеми текстотвірчої діяльності молодших школярів. Постер-плакат, на якому в образно-символьній формі, у вигляді колажу, у певній послідовності розкриваються основні аспекти розглянутої проблеми: Що вона собою являє? Де існує? Хто відповідає за її рішення? Чому її треба вирішувати? Якими способами?

5. Складання карти розділу «Текст». У ході виконання цього завдання йде перекодування, переклад навчальної інформації з вербальної в образно-символьну, розвивається творче мислення студентів у процесі називання дидактичних об'єктів («Арена заголовків», «Храм різних типів тексту», вулиця Текстотворча та ін.). Одним із головних критеріїв оцінки такої роботи є найбільша кількість доречного вживання дидактичних понять і персоналій.

6. Розроблення конспекту уроку з використанням інтерактивних методів навчання для 3 класу на тему «Текст-опис».

У результаті вивчення цього спецкурсу студенти повинні

**знати:**

- визначення поняття «текст», виділяти його основні ознаки, типи та їхню структуру;
- сучасну та ретроспективну характеристику вивчення розділу «Текст» у початковій школі;
- психологічні засади текстотвірчої діяльності молодших школярів;
- методику створення текстів різних типів у контексті сучасної початкової освіти;
- використання ефективних інтерактивних методів навчання для формування текстотвірчих умінь молодших школярів;
- методику організації й проведення уроків для підготовки учнів до написання творів (з врахуванням особливостей типів тексту);

**уміти:**

- застосовувати сучасний поняттєво-термінологічний апарат текстознавчого спрямування;
- давати характеристику текстам різних типів;
- формувати текстотвірчі вміння учнів молодшого шкільного віку;
- здійснювати аналіз культури мовлення учнів 1-4 класів.

Розподіл балів, що присвоюються студентам  
зі спецкурсу «Формування в учнів початкових класів умінь працювати з текстом:  
теорія і практика»  
спеціальності 5.01010201 Початкова освіта

<b>Модуль 1.</b> Психологічні та методологічні основи навчання молодших школярів створювати тексти різних типів.				МК 1	<b>Модуль 2.</b> Методика створення текстів різних типів в контексті сучасної початкової освіти.				МК 2
Тема 1.1. – Тема 1.4.					Тема 2.1 – Тема 2.4.				
СЗ	ПЗ	ПЗ	Проект		СЗ	ПЗ	ПЗ	Портфоліо	
5	10	10	10	15	5	10	10	10	15
50					50				
100									

Отже, спецкурс спрямований на закріплення студентами виокремлених умінь, зокрема, лінгвометодичних з текстової діяльності, що визначають їхню готовність до формування текстотворчих умінь (діагностико-аналітичних, організаційних, конструктивно-проективних, корекційно-розвивальних, соціально-комунікативних). Навчально-методичний комплекс спецкурсу включає: ключові поняття, теоретичний і практичний курси з додатками, критерії оцінювання навчальних досягнень студентів, завдання для самостійної роботи, модульні контрольні роботи, картку для самоконтролю, основну й додаткову літературу.

Пропонуємо основну рекомендовану літературу до спецкурсу:

1. Бадер В. Робота над текстом під час вивчення теми "Дієслово" у 3 класі / В. Бадер // Початкова школа. – 1995. – № 7. – С. 15.
2. Бадер В. Робота над текстом при вивченні теми "Іменник" у 3 класі / В. Бадер // Початкова школа. – 1990. – № 4. – С. 28.
3. Бадер В. І. Розвиток усного і писемного мовлення молодших школярів / В. І. Бадер. – К. : АПН, 2000. – 316 с.
4. Біденко В. Творча робота школярів на уроках мови / В. Біденко // Початкова школа. – 1997. – № 7. – С. 48–51.
5. Варзацька Л. О. Взаємопов'язане навчання мови і мовлення / Л. О. Варзацька // Початкова школа. – 1990. – № 4. – С. 23.
6. Варзацька Л. Навчання української мови через розв'язання мовленнєвих завдань у початкових класах / Л. Варзацька // Українська мова і література в школі. – 2003. – № 5. – С. 48–51.
7. Варзацька Л. О. Методика розвитку зв'язного мовлення молодших школярів : посібник для вчителів, студентів педінститутів та педучилищ / Л. О. Варзацька, Л. М. Шевченко. – Житомир : СМП «Житомир-Рікопресреклама», 1995. – 128 с.



8. Вишник О. Розвиток мовлення учнів 1 –2 класів на засадах взаємодії різних видів мовленнєвої діяльності / Олена Вишник // Початкова школа. – 2011. – № 5. – С. 6–8.
9. Вишник О. О. Особливості писемного мовлення учнів 1 – 2 класів / О. О. Вишник // Науковий потенціал України 2010 : збірка тез доповідей шостої всеукраїнської науково–практичної інтернет–конференції. Частина 3. – К., 2010. – С. 54–56.
10. Вовкотруб Р. П. Розвиток усного мовлення учнів першого класу у процесі навчання грамоти : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня кандидата пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання (українська мова)» / Р. П. Вовкотруб. – Одеса, 2006. – 20 с.
11. Головка І. Розвиток умінь третьокласників складати тексти–міркування / І. Головка // Початкова школа. – 1997. – № 6. – С. 18.
12. Головка І. Системність у роботі над текстами–міркуваннями / І. Головка // Початкова школа. – 1998. – № 2. – С. 13.
13. Головка І. Формування вмінь та навичок молодших школярів складати тексти–міркування / І. Головка // Початкова школа. – 1999. – № 8. – С. 41–44.
14. Дубовик С. Розвиток діалогічного мовлення школярів на уроках української мови / С. Дубовик // Початкова школа. – 2002. – № 7. – С. 19–22.
15. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
16. Жукова С. Уроки фантазії, мислення / С. Жукова // Початкова школа. – 1993. – №5, 6. – С. 43.
17. Квітко М. Збагачення творчої уяви, опорних знань у мовленні школярів / М. Квітко // Початкова школа. – 1990. – № 2. – С. 28.
18. Кошляк Г. Інтегровані уроки з розвитку зв'язного мовлення / Г. Кошляк // Початкова школа. – 1996. – № 1. – С. 16–21.
19. Крайнова Ж. Формування комунікативної компетентності молодших школярів на заняттях з рідної мови / Ж. Крайнова // Початкова школа. – 2003. – № 11. – С. 24–27.
20. Крикун М. Роль слова у розвитку зв'язного мовлення молодших школярів / М. Крикун // Початкова школа. – 2003. – № 11. – С. 27–35.
21. Лещенко. Г. Комунікативно–діяльнісний підхід до проведення уроків розвитку зв'язного мовлення / Г. Лещенко // Початкова школа. – 2003. – № 12. – С. 5–8.
22. Машталер О. Художні описи та оповідання школярів / О. Машталер // Початкова школа. – 1998. – № 4. – С. 9.
23. Методика розвитку зв'язного мовлення молодших школярів : метод. реком. для студ. педінститутів та учнів педучилищ : в 2 ч. Ч. 1 / [укл. Л. О. Варзацька, Л. М. Шевченко]. – К. : РНМК, 1992. – 164 с.
24. Мороз О.Г. Професійна адаптація молодого вчителя / О.Г. Мороз. – К. : Вища школа, 1980. – 94 с.
25. Нечай Л. Д. Учнівські твори в початкових класах [Текст] / Л. Д. Нечай. – К. : Радянська школа, 1981. – 94 с.
26. Олійник Т. Виправлення недоліків мовлення в учнів перших класів / Т. Олійник // Питання філології. Вип. 1. – Тернопіль : ТДПУ, 1997. – С. 91–93.

27. Орап М. О. Діяльнісний підхід до розвитку мовлення / М. О Орап. // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія 3 : Педагогіка і психологія. – 1997. – №1 (3). – С. 140–142.

28. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навчальний посібник / В. А. Семиченко. – К. : Вища школа, 2004. – 335 с.

29. Хорошковська О. Розвиток українського мовлення молодших школярів / О. Хорошковська // Початкова школа. – 1997. – № 8. – С. 14.

#### Додаткова література:

1. Безменова, Л. А. Текстовая деятельность на занятиях по УМК «Вокруг тебя - Мир...» / Л. А. Безменова // Распространение знаний о международном гуманитарном праве в школах Томской области: материалы региональной научно-практической конференции. - Томск: ТОИПКРО, 2008 [в]. - Т. 1. - С. 5-8

2. Варзацька Л. Таблиці з розвитку зв'язного мовлення / Л. Варзацька. – К., 1987.

3. Вашуленко М. С. Нетрадиційні уроки мовлення та мислення молодших школярів / М. С. Вашуленко, Л. І. Дмитренко. // Початкова школа. – 1993. – № 11. – С. 6–8.

4. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення в початковій школі / М. С. Вашуленко. – К., 2006. – 268 с.

5. Грона Н. В. Практикум з методики навчання української мови : [методичні рекомендації з методики навчання української мови для студентів спеціальності 5.01010201 Початкова освіта]. / Н. В. Грона – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2012. – 162 с.

6. Грона Н. В. Робота з текстом: учимося розуміти, аналізувати, створювати : метод. реком. для вчит. поч. кл. / Н. В. Грона – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2017. – 163 с.

7. Грона Н. В. Текстознавство : навч. посіб. / уклад. Н. В. Грона. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2012. – 112 с.

8. Грона Н. В. Тематичне портфоліо в курсі викладання методики української мови / Н. В. Грона // Педагогічний дискурс : зб. наук. праць Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії. – Хмельницький, 2012. – Вип. 11. – С. 49–52.

9. Грона Н. В. Формування комунікативно-стилістичних умінь учнів молодшого шкільного віку / Н. В. Грона // Педагогічний альманах: збірник наукових праць – Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2015 . – Випуск 25 – с. 75-81

10. Лобчук О. Усний переказ як засіб розвитку зв'язного мовлення / О. Лобчук // Початкова школа. – 2002. – № 2. – С. 23–27.

11. Мельничайко В. Я. Творчі роботи на уроках української мови: конструювання, редагування, переклад [Текст] : посіб. для вчителів. / В. Я. Мельничайко. – К. : Рад. школа, 1984

12. Савченко А. В. Понятие текста в синхронии и диахронии / А. В. Савченко // Актуальні проблеми філології. – Дніпропетровськ, 2003. – С. 34–35.

13. Савченко А. В. Проблема дефиниции понятия «текст» / А. В. Савченко // Студентська наукова конференція ДНУ “Філологічні науки”. – 2003. – С. 41–42.

14. Савченко О.В. Проблема визначення мінімальної довжини тексту / О.В. Савченко // Вісник Дніпропетровського національного університету: Серія мовознавство. – 2004. – Вип. 10. – № 3. – С. 270–276.

15. Стативка В.И. Взаимосвязанное обучение умениям речевой деятельности: Монография / В.И. Стативка. — Суми : Редакционно-издательский отдел СумГПУ им. А.С. Макаренка, 2004. — 332 с.

16. Ткаченко Л. Зв'язок уроків української мови з природознавством як засіб розвитку мовлення учнів / Л. Ткаченко // Початкова школа. – 1990. – № 11. – С. 11.

17. Ткачук Г. Збагачення мовлення учнів експресивною лексикою / Г. Ткачук // Українська мова і література в школі. – 2001. – № 6. – С. 10–13.

18. Яворська С. З історії методики розвитку мовлення учнів (20 – 30 рр. ХХ ст.) / С. Яворська // Українська мова і література в школі. – 2003. – № 3. – С. 63–66.

Оцінювання знань студента під час *семінарських занять* відбувається за такими критеріями:

**Високий рівень** – питання розкрито повно й точно, студент уміє обґрунтувати свою позицію і відповісти на запитання викладача, оперує категоріальним апаратом теми, володіє фактографічним матеріалом, уміє узагальнювати, робити аргументовані висновки. студент показує всебічне, систематичне і глибоке знання навчально-програмного матеріалу, уміння вільно орієнтуватися в матеріалі курсу, передбаченому програмою, виявляє творчі здібності в розумінні, викладі і використанні вивченого матеріалу, глибину опрацювання основної й додаткової літератури.

**Достатній рівень** – свідоме й повне відтворення матеріалу з деякими неточностями у другорядному матеріалі; виклад матеріалу достатньо обґрунтований, дещо порушено послідовність викладу. Питання розкрито студентом не повністю або не досить глибоко (відсутні приклади або вони не слугують для підтвердження теоретичного положення).

**Задовільний рівень** – свідоме відтворення матеріалу з незначними помилками; дещо порушено логічність та послідовність викладу; недостатньо проявляється самостійність мислення. Питання розкрито поверхово, студент демонструє неглибоке знання. Відповідь не аргументована, теоретичні положення не проілюстровані прикладами або приклади не відповідають темі.

**Низький (незадовільний) рівень** – несвідоме, механічне відтворення матеріалу зі значними помилками та прогалинами; судження необґрунтовані; недостатньо проявляється самостійність мислення. Відповідь містить стилістичні та граматичні помилки.

Оцінювання знань студента під час *практичних занять* відбувається за такими критеріями:

**Високий рівень** – студент активно працює протягом усього практичного заняття, дає повні відповіді на запитання викладача у відповідності з планом практичного заняття й показує при цьому глибоке оволодіння лекційним матеріалом, знання літератури з теми, здатний висловити власне ставлення до альтернативних міркувань з поданої проблеми, проявляє вміння самостійно та аргументовано викладати матеріал, аналізувати явища і факти, робити самостійні узагальнення та висновки, правильно виконує навчально-методичні завдання.

**Достатній рівень** – студент активно працює протягом практичного заняття, питання висвітлені повно, викладення матеріалу логічне, обґрунтоване фактами, з

посиланнями на відповідні нормативні документи та літературні джерела, висвітлення питань завершене висновками, студент виявив уміння аналізувати. Але у відповідях допущені неточності, деякі незначні помилки, має місце недостатня аргументованість у викладенні матеріалу, нечітко виражене ставлення студента до фактів.

**Задовільний рівень** – студент у цілому оволодів суттю питань із виучуваної теми, виявляє знання лекційного матеріалу та навчальної літератури, намагається аналізувати факти, робити висновки. Але на занятті поводить себе пасивно, відповідає лише за викликом викладача, дає неповні відповіді на запитання, припускається грубих помилок у висвітленні теоретичного матеріалу.

**Елементарний рівень** – студент виявив неспроможність висвітлити питання чи питання висвітлені неправильно, безсистемно, з грубими помилками, відсутні розуміння основної суті питань, висновки, узагальнення, виявлене невміння розв'язувати методичні задачі.

Модульний контроль проводиться після завершення вивчення навчального матеріалу з кожного модуля на останньому, підсумковому, занятті.

### МОДУЛЬНИЙ КОНТРОЛЬ 1 ВАРІАНТ 1

#### I Виконати тести

##### 1. Установити відповідність:

Тип розповіді	Характеристика
1. Система рухів, спрямованих на певний об'єкт з метою його перетворення.	а) знання
2. Фізіологічна функція живого організму.	б) дія
3. Система уявлень і понять.	в) навичка
4. Потреба виконувати ту чи іншу дію, схильність до певного способу дій.	г) діяльність
5. Компонент діяльності, який забезпечує її раціональне, професійне виконання.	г) уміння
6. Сукупність цілеспрямованих, усвідомлених дій, що передбачають позитивний наслідок, задоволення власних і соціальних потреб, інтересів.	д) рух
7. Вироблена на основі знань і навичок система психічних і практичних дій.	е) звичка

##### 2. У якій групі наявні словесні методи навчання:

- а) бесіда, робота з книгою, лекція;
- б) розповідь, пояснення, бесіда, лекція, дискусія, диспут;
- в) робота з книгою, лабораторні роботи, ілюстрування;
- г) правильної відповіді немає.

##### 3. Продовжити речення: «Комунікативна мета тексту — це...».

- а) ...тема тексту;
- б) ...головна думка тексту;
- в) ...підтема тексту;
- г) ...мікротема тексту;
- д) ...заголовок.

##### 4. Не є ознакою тексту:

- а) завершеність;

- б) зв'язність;  
 в) теза;  
 г) єдність теми та ідеї
5. Визначити, який із поданих варіантів є текстом.
- а) *Українська мова в світі. Возвируй у Слово. Секрети української мови. Як народжується слово. Барви української мови.*
- б) *Слово — найтонше доторкання до серця, воно може стати і ніжною запашиною квіткою, і живою водою, що повертає віру в добро, і гострим ножем, і розжареним залізом, і брудом. Мудре і добре слово дає радість, нерозумне і зле, необдумане і нетактовне — приносить біду (В. Сухомлинський).*
- в) *Мова й мовлення, звуки і букви, слово й словосполучення, речення й текст, стиль і жанр.*
- г) *Як добрий чорний хліб для їжі і як прозора джерельна вода для життя, так нам потрібне пристрасне, вихоплене з-під громів і з-під самого сонця слово, зіткане з мужності і ніжності, з перехресних тривог і хрещатого цвіту надій (М. Стельмах).*
- д) *Рідна мова, солодкі звуки, пружне слово, мовний скарб, мова-взірець.*

## II Практичне завдання

Указати тип тексту, над яким будуть працювати учні, визначити зміст орієнтування в умовах спілкування та мовно-мовленнєвої підготовки (3 клас).

*Птахи приносять користь і радість. Влітку і восени вони самі собі знаходять їжу. Та взимку все вкрито снігом, оповите морозом. Тому зимою їм холодно й голодно. Допоможи їм прожити до весни. Побудуй годівнички, розвішай їх на деревах.*

*Щоранку принось птахам їжу.*

*Дай їм вівса, проса, пшона, горішків. Птахи будуть вдячні тобі за турботу про них. (З журналу "Барвінок") (55 сл.)*

## ВАРІАНТ 2

### I Виконати тести

1. Установити відповідність.

Тип розповіді	Характеристика
1. Художня розповідь 2. Науково-популярна розповідь 3. Розповідь-опис	а) Дає послідовний виклад ознак, особливостей предметів і явищ навколишньої дійсності. б) Образний переказ фактів, учинків дійових осіб. в) Ґрунтується на аналізі фактичного матеріалу, тому виклад пов'язаний з теоретичним матеріалом, з абстрактними поняттями.

2. До наведених форм занотовування опрацьованого матеріалу вказати їхні відповідні характеристики.

Форма занотовування	Характеристика
г	а) Запис стисло сформульованих думок, які передають основні положення прочитаного. б). Складання схем, діаграм, графіків за текстом підручників. в) Логічно послідовні заголовки, що є

	<p>основними питаннями тексту.</p> <p>г) Дослівний запис окремих думок автора.</p> <p>г). Короткий письмовий запис змісту прочитаного.</p>
--	--

3. Слово «текст» у перекладі з латинської означає:

- а) задум, ідея;
- б) письмове свідчення, доказ;
- в) тканина, переплетіння, в'язь;
- г) розділений, перерваний;
- д) інформація, повідомлення.

4. З'ясувати, які типи мовлення поєднано в наведеному тексті.

*Олесь не повірив своїм очам: по городі спокійнісінько походжав здоровенний верпр. Він вибирав картоплю, що залишилися після копання. Величезний, вуха — ніби лопухи, ікла, як дві шаблі, з рила стирчать, щетина наче дріт. Верпр пирхнув, прочистив забиті землею ніздрі і рушив у напрямку лісу (За Б. Комаром).*

- а) розповідь і опис;
- б) розповідь і міркування;
- в) розповідь, опис і міркування;
- г) розповідь, опис та оцінка предмета;
- д) роздум та оцінка предмета.

5. У якому рядку наведено основні ознаки тексту?

- а) уживання слів у прямому значенні, використання термінів, усталених зворотів;
- б) тематична цілісність, вживання складних речень, прямий порядок слів у реченнях;
- в) переважання іменників, уживання складних речень, прямий порядок слів у реченнях;
- г) офіційність, знеособленість, стандартизованість викладу, аналіз явищ.
- д) тема, абзац, зачин, вживання слів з абстрактним значенням.

## II Практичне завдання

Указати тип тексту, над яким будуть працювати учні, визначити зміст орієнтування в умовах спілкування та мовно-мовленнєвої підготовки (3 клас)

### БІЛЬШЕ ЗНАТИ, БІЛЬШЕ ВМІТИ

*Дехто думає так: тепер машини працюватимуть, а люди тільки на кнопки натискатимуть. Неправильно думає.*

*Головною в усі часи була й завжди буде людина. Людина з її розумом, з її вмілими руками. Людина робить машини. Вона ними керує. Треба багато знати, щоб побудувати навіть найпростіший механізм, найпростішу машину. І керувати машиною можна тільки тоді, коли знаєш її будову (З журналу).*

### МОДУЛЬНИЙ КОНТРОЛЬ 2

#### ВАРІАНТ 1

## I Виконати тести

1. Якій із фаз мовленнєвої діяльності відповідає подана характеристика: «складання програми дії: систематизація матеріалу, визначення послідовності його викладу»?

- а) орієнтування;
- б) планування;

- в) реалізація;  
г) контроль.
2. Уживання слова *приймати* в словосполученні *приймати участь* є помилкою...?  
а) лексичною;  
б) стилістичною;  
в) граматичною;  
г) орфографічною.
3. Розкриття постійних ознак, що не змінюються в часі є характерним для...?  
а) опису;  
б) розповіді;  
в) міркування.
4. Про недостатньо сформованість яких умінь зв'язного мовлення свідчать наведені нижче твори:
- а) уміння, пов'язані з темою твору, її розумінням, визначенням меж, субординацією тем, розкриттям теми;  
б) уміння підпорядковувати свій твір певному задуму, висловлювати в ньому свою думку, позицію, емоції, почуття, ставлення до певних осіб, їх вчинків і т.ін.;  
в) уміння накопичувати і систематизувати матеріал, розташовувати його, обмірковувати і складати план, композиційно правильно будувати текст і т.ін.;  
г) уміння вдосконалювати написане, редагувати, перевіряти орфографію, пунктуацію й т.ін.  
д)

<p><i>1. Як я допомагаю мамі</i> Я допомагаю своїй мамі. У мене є молодший брат. Мама турбується про нас. Іноді вона грається з нами і читає книжки. Я люблю маму.</p>	<p><i>2. Мамине свято</i> Весною дні подовшали. А в травні ми відмічаємо мамине свято. Сонце світить яскраво. У цей день я вітаю маму зі святом, а вона вітає мене.</p>	<p><i>3. Улюблена іграшка</i> Мені подарували велику ляльку. Я дала їй ім'я Оксана. Це велика і дуже гарна лялька. Я даю їй іншим дітям погратися. Я її люблю. У ляльки біле волосячко, сині очі, маленькі губки. Оксанка має синю сукню з білим комірцем. Їй дуже це личить. А на ніжках у ляльки білі шкарпетки і білі туфельки. Моя лялька найкраща.</p>
--	---	---

5. До якого з типів мовлення підходить визначення - «зображення картини світу в причинно-наслідкових зв'язках»:

- а) опис;  
б) оповідання;  
в) міркування.

## II Відредагувати творчу роботу учня. Оцінити її.

Учні склали твір за поданим початком (3 клас)

*Йшов ясний дощ. Краплинки радісно кружляли в таночку. Раділи, співали пісню дощову. Сіла одна Крапелька на листок калини. Заіскрилася, запишалася. Та раптом побачила маленьку тендітну Липку з прив'ялим листям.*

**Продовження**

*Тоді краплинка упала на Ромашку. І вона питає у Ромашки. Хто ти? Я квітка. Мене називають Ромашкою. А ти хто? Я краплинка-веселинка. Спасибі тобі краплинка що ти мене оживила. До краплинки прилетіла бджола і попила води. І краплинка стала маленькою. Вона упала на землю. Земля ввібрала у себе краплинку. Але краплинка не образилась вона теж принесла користь.*

## ВАРІАНТ 2

### I Виконати тести

1. Уживання слова *слідуючий* є помилкою...?

- а) лексичною;
- б) стилістичною;
- в) граматичною;
- г) орфографічною.

2. Серед зазначених етапів творення тексту вказати «зайвий»:

- а) орієнтація в умовах спілкування;
- б) планування ходу думки;
- в) передача ходу думки мовними засобами;
- г) запис тексту.

3. З'ясувати, які з завдань є:

- 1) мовними;
- 2) мовленнєвими.
  - а) Пояснити, яка різниця між словами «ескалатор» і «екскаватор».
  - б) Доберати слова, протилежні за змістом: товстий – ..., широкий – ..., великий – ... .
  - в) Дібрати слова, близькі за значенням: дивитися – ..., воювати – ..., йти – ... .
  - г) Із слів, що в дужках, вибрати найточніші.

4. Визначити відповідь, у якій наведені характерні ознаки тексту-міркування:

- а) теза; розвиток тези, її доведення; аргументи; висновки;
- б) теза, її доведення;
- в) припущення, висновки.

5. Дописати пропущені етапи роботи над твором:

- а) *повідомлення* (чи *уточнення*) *теми* і завдань майбутнього твору та обговорення їх з учнями;
- б) .....
- в) *складання плану* чи його *уточнення*, якщо він був складений раніше;
- г) .....
- г) *запис твору учнями*, спостереження вчителя за роботою учнів, надання індивідуальної допомоги;
- д) *самоперевірка*, вдосконалення тексту, виправлення виявлених недоліків та помилок;
- е) .....

### II Відредагувати творчу роботу учня. Оцінити її.

*Моє місто (4 клас)*

*Моє місто називається Прилуки. Тому що воно розташоване на березі річки Удай. В Прилуках є педагогічні коледжі, дитячі садки, школи, інстетути. Його*



*назва походить від слова «луки». В моєму місті побував Тарас Григорович Шевченко, народився Микола Яковченко. У моєму місті побудували нові пам'ятники, а ще ми з мамою посадили нові дерева, кущі, квіти. Київ. Київ – столиця України.*

*Моє місто дуже красиве. Я люблю своє місто. Приїздить до мого красивого міста.*

Ми розробили методичні рекомендації до виконання контрольної роботи зі спецкурсу. Основне призначення контрольної роботи полягає не тільки в перевірці якості засвоєних теоретичних знань, а й має також навчальне значення, оскільки дає можливість удосконалювати професійну майстерність майбутнього вчителя початкових класів. Вони передбачають письмове оцінювання професійних компетентностей студентів з методики мови за трьома рівнями: орієнтаційно-репродуктивним (ОР), понятійно-аналітичним (ПА) та продуктивно-синтетичним (ПС). До складу контрольних робіт увійшли завдання різних типів (тести, завдання на зіставлення лінгводидактичних понять та формулювання їхніх визначень, побудову розгорнутої відповіді, завдання творчого характеру (практичні завдання)). Це дало можливість перевірити глибину теоретичної підготовки майбутніх учителів початкових класів, а також виявити рівень сформованості комплексу методичних умінь і навичок, яких набувають студенти у процесі засвоєння спецкурсу, а саме: умінь аналізувати й зіставляти лінгводидактичні поняття, відновлювати і формулювати їхні визначення, будувати розгорнуті відповіді на актуальні питання курсу, розробляти конспекти уроків та їхні фрагменти.

**Орієнтаційно-репродуктивний** рівень забезпечує перевірку рівня теоретичних знань студентів шляхом виконання ними завдань тестового характеру закритого типу. Такі завдання дають змогу здійснити за короткий час зріз рівня засвоєння теоретичних основ, понять і термінів із методики української мови. Вони містять переважно завдання на обрання правильного повного визначення лінгводидактичного терміна, визначення змісту методичного поняття (визначити перелік видових понять, що входять до його складу), визначити, якому терміну відповідає подана дефініція та ін.

**Понятійно-аналітичний** рівень має на меті перевірку вмінь висловлюватися на методичну тему, розкривати зміст лінгводидактичних понять і явищ, виконувати завдання як репродуктивного (наприклад, продовжити визначення поняття, виправити помилку у формулюванні або класифікації, розкрити зміст поняття та под.), так і узагальнювально-аналітичного характеру (наприклад, скласти схему родо-видових відношень поняття, зіставити суміжні поняття методики мови, навести зразки завдань до окремого розділу шкільного курсу української мови тощо).

**Продуктивно-синтетичний** рівень спрямований на перевірку творчих умінь і навичок моделювання, розроблення й оформлення власного конспекту уроку з української мови із застосуванням згаданих вище теоретичних положень.

Вивчення спецкурсу закінчується підсумковою роботою студентів – захистом квазіпортфолію учня 4 класу «Життя української мови в тексті». Такий вид роботи є творчим, індивідуальним і завершальним для отримання студентами заліку зі спецкурсу.

### ПИТАННЯ ДО ЗАЛІКУ

1. Предмет і завдання курсу. Місце курсу в професійній підготовці вчителя початкових класів.
2. Розуміння тексту сучасними школярами як педагогічна проблема. Розуміння тексту: навіщо, кого, чому і як навчати.
3. Текст. Види тексту. Сучасна класифікація текстів.
4. Види інформації в тексті.
5. Методика створення тексту-розповіді.
6. Методика створення тексту-опису.
7. Методика створення тексту-міркування.
8. Тема як повноправний компонент тексту. Класифікація заголовків.
9. Антиципація як психологічний механізм читання.
10. Психологічні передумови формування у молодших школярів текстотворчих умінь.
11. Методика навчання молодших школярів увазі до важливим для розуміння тексту словами.
12. Компетентнісний підхід до формування вмінь роботи з текстом у молодших школярів на уроках української мови.
13. Полікодовий текст як особливий тип тексту. Види полікодових текстів.
14. Методика читання і створення полікодових текстів у початковій школі.
15. Відгук про прочитане як мовленнєвий жанр. Методика навчання написання відгуку.
16. Предметна казка в практиці роботи вчителя початкової школи і в мовній практиці молодшого школяра.
17. Методика навчання створенню лінгвістичної казки.
18. Мініатюри, «думки на пам'ять», есе в мовній практиці учнів початкової школи. Методика навчання створення мініатюр, есе.

З метою опанування дефініцій, що є запорукою успішного засвоєння не тільки основних положень спецкурсу, але і всього курсу методики навчання української мови, а також сприяння підвищенню загальної лінгвометодичної культури майбутнього вчителя початкових класів ми уклали *словник ключових термінів*. Практичне значення словника полягає в можливості застосування його в підготовці до семінарських, практичних занять та педагогічної практики в подальшому.

### Словник ключових термінів

**Вправи** – це багаторазове виконання розумових або практичних дій з метою опанування ними.

**Гра дидактична** – метод імітації (наслідування, відображення), прийняття управлінських рішень у різноманітних ситуаціях шляхом гри (програвання, розігрування) за правилами, що надані або виробляються самими учасниками.

**Есе** – нарис, який характеризує літературні, філософські, соціальні та ін. проблеми не в систематизованому науковому вигляді, а у вільній формі.

**Інноваційна педагогічна технологія** – цілеспрямоване, систематичне й послідовне впровадження в практику оригінальних, новаторських способів, прийомів, педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний навчально-виховний процес від визначення його мети до очікуваних результатів.

**Інноваційне навчання** – зорієнтована на динамічні зміни в навколишньому світі початкова діяльність, яка ґрунтується на розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностей, високих соціально-адаптаційних можливостей особистості.

**Інтерактивні навчальні технології** – ігрові технології навчання й розвитку, що побудовані на цілеспрямованій спеціально організованій груповій та міжгруповій діяльності, “зворотному зв’язку” між усіма учасниками для досягнення взаєморозуміння й корекції навчального та розвивального процесу, індивідуального стилю спілкування на основі рефлексивного аналізу.

**Комунікативна компетентність** – знання культури мовного спілкування й механізмів практичного володіння мовою, уміння ефективно здійснювати мовленнєву діяльність: говоріння та слухання, читання й письмо.

**Компетентність людини** – це соціально закріплений освітній результат, реальні вимоги до засвоєння учнями/студентами сукупності знань, способів діяльності, досвіду, ставлень з певної галузі знань, якостей особистості, яка діє в соціумі.

**Компетенції** – задані вимоги до освітньої підготовки (сукупності знань, способів діяльності, досвіду, якостей особистості).

**Мова** – 1) складне суспільне явище, в якому розрізняють такі ознаки: а) найважливіший засіб людського спілкування та об’єднання людей у спільноту; б) засіб самоідентифікації і вираження ментальності нації; в) засіб формування й розвитку думки, здійснення пізнавальної діяльності, реалізації духовної культури народу; 2) система суспільно усвідомлених звукових та відтворювальних на письмі знаків, що функціонують за певним регламентом, нормами і реалізуються у звуковій та семантичній субстанції конкретних мовних актів спілкування.

**Мовленнєва компетентність** включає: здатність розуміти зміст і головну думку усних і письмових висловлювань; здатність вести діалог з дотриманням правил мовленнєвого етикету; уміння будувати повноцінні в комунікативному відношенні усні і письмові зв’язні висловлювання, які відображають знання учнів про предмет розмови, їх думки, почуття, наміри; уміння налагоджувати взаємодію з оточуючими, будуючи відповідним чином свої висловлювання.

**Мовлення** – 1) мова в її конкретному виявленні як засіб спілкування; 2) говоріння, процес здійснення мовної діяльності.

**Мовна компетентність** передбачає володіння: доступним і необхідним обсягом мовних знань; здатністю застосовувати мовні засоби у власному мовленні відповідно до орфоепічних, лексичних, граматичних, орфографічних, синтаксичних, стилістичних норм літературної мови.

**Особистісно орієнтований підхід** – звертання до особистості школяра, забезпечення свободи вибору змісту освіти для задоволення освітніх, духовних, культурних і життєвих потреб особистості, гуманне ставлення до учня в процесі його розвитку і становлення його індивідуальності та можливості самореалізації в культурно-освітньому просторі.

**Переказ** – вид роботи, в основі якого лежить відтворення змісту висловлювання, створення тексту на основі вихідного.

**Портфоліо** – (від англ. portfolio – портфель, папка) – це папка документів із навчального предмета як компонента навчальної діяльності учнів, який ведеться учнями при педагогічному супроводі вчителя.

**Твір** – вправа, яка полягає в самостійному викладі школярами своїх думок на задану тему.

**Текст** – об'єднана за змістом послідовність знакових одиниць, основними властивостями якої є зв'язаність та цілісність.

**Текст-міркування** – низка міркувань стосовно певної ситуації чи предмета, які викладено послідовно, у взаємозв'язку.

**Текстові вміння** – види спеціальних умінь, які пов'язані з уміннями сприймати, відтворювати і створювати самостійно усні й письмові висловлювання, які забезпечують здатність індивіда до активного й ефективного (оптимального) спілкування, передачі та адекватного сприймання інформації, організації взаємодії з іншими людьми, правильного розуміння як себе та своєї поведінки, так і розуміння партнерів та їхньої поведінки, що є необхідними умовами ефективної взаємодії між людьми та успішної життєдіяльності людини.

**Текстотворча діяльність** – засвоєння знань про текст і процес текстотворення.

**Текстотворча компетентність** – володіння компетенціями, які є визначальними в готовності до текстової діяльності (види текстової діяльності: текстосприймальна, текстотворча, інтерпретаційна).

**Текст-опис** – вияв монологічного авторського мовлення, що містить перелік характеристик певного предмета, явища, факту.

**Текст-розповідь** – особливий тип мовлення зі значенням повідомлення про події, які розвиваються в діях або станах предметів.

**Уміння** – це елементи діяльності, що дають можливість що-небудь робити з високою якістю, наприклад, точно і правильно виконувати яку-небудь дію, операцію, серію дій або операцій.

З метою одержання зворотної інформації про зміст, характер і досягнення у навчально-пізнавальній діяльності студентів та про ефективність праці викладача ми використали в кінці вивчення курсу картку самоконтролю.

Практичні заняття з вивчення окреслених тем спеціального навчального курсу проводились із використанням активних методів навчання задля формування в майбутніх фахівців умінь здійснювати категоріальний аналіз лінгвопедагогічних понять, на прикладі «адаптації», проектувати виховний процес з учнями; оперувати категоріальним апаратом, враховувати вікові та індивідуальні особливості молодших учнів у формуванні текстотвірних умінь, застосовувати на практиці різноманітні методи навчання, управляти навчальним процесом на уроках української мови в початковій школі та займатись професійним самовдосконаленням; застосовувати теоретичні знання у процесі вивчення й узагальнення кращого педагогічного досвіду з проблеми; проводити доступні дослідження з методики навчання української мови; розвивати творчі здібності учнів, самовдосконалення для успішної адаптації в педагогічному соціумі.

Картка самоконтролю			
Зміст теми	Знаю	Сумніваюсь	Не знаю
1.Види творів у 1- 4 класах: <ul style="list-style-type: none"> <li>• за стилем мовлення</li> <li>• за рівнем самостійності учнів</li> <li>• відповідно до жанрової приналежності</li> <li>• залежно від типу тексту</li> </ul>			
2.Методика роботи над написанням творів за картиною			
3. Методика роботи над текстами в 1 класі			
4. Методика роботи над текстами в 2 класі			
5. Методика роботи над текстами в 3- 4 класах			
6.Структурні елементи уроку написання твору			
7.Підготовча лексико-семантична робота до написання твору			
8.Підготовча лексико-орфографічна робота до написання твору			
9.Типи помилок та недоліків у писемному мовленні учнів 1- 4 класів			
10.Критерії оцінювання творів			
11.Сучасні підходи до розвитку мовлення в учнів 1- 4 класів			

### Семінарське заняття

Розвиток комунікативно-мовленнєвих умінь у молодших школярів

#### План

1. У чому полягає пріоритет формування умінь текстотворення молодших школярів у системі сучасної початкової освіти. Схарактеризуйте «мовленнєвий портрет» сучасного учня початкових класів.
2. Які змістові лінії представлені в курсі української мови для початкової школи? Як пов'язана кожна з них із процесом текстотворення?
3. Ознайомтеся зі змістом розділу «Текст» у програмі з української мови для початкової школи. Чому, на ваш погляд, усна робота з навчання створення текстів випереджає письмову?
4. Дайте визначення поняттю «текст», схарактеризуйте його основні ознаки.
5. Проаналізуйте на функційно-змістовому рівні текст-розповідь, текст-опис, текст-міркування.
6. Схарактеризуйте етапи мовленнєвої діяльності, її види. Чому текстові вміння як види спеціальних умінь, пов'язаних із вміннями сприймати, відтворювати й створювати самостійно усні та письмові висловлювання, потрібні для успішної життєдіяльності людини.
7. Які психофізіологічні процеси лежать в основі розвитку текстотворчих умінь? Дайте їм характеристику.
8. Поясніть, що таке інтерактивні методи навчання, як вони поєднуються з іншими методами навчання у процесі формування текстотворчих умінь учнів молодшого шкільного віку.
9. Дайте загальну характеристику роботи над проектом. Захист проекту «Як «в'яжуть» текст?»

*Література:*

*основна: 1, 8, 12, 13;*

*додаткова: 1, 3, 8, 11.*

### Практичне заняття

Навчання учнів 1-4 класів текстотворчій діяльності

*Студенти повинні знати:*

- що таке текст, його основні ознаки;
- зміст розділу «Текст»;
- структуру текстів різних типів;
- методику роботи над текстами різних типів.

*Студенти повинні вміти:*

- розробляти завдання для засвоєння основних ознак тексту учнями молодшого шкільного віку;
- організовувати учнів 1-4 класів для навчання складати план, відтворювати зміст тексту за планом;
- організовувати роботу з учнями молодшого шкільного віку над практичним засвоєнням основних ознак текстів різних типів, над формуванням умінь складати тексти-розповіді, описи, міркування.

#### План

*1. Запитання і завдання для обговорення в аудиторії:*

1. Що таке текст? Які уявлення про текст мають бути сформовані в учнів початкових класів?

2. Простежити за підручниками «Українська мова», як формується в учнів уявлення про текст, про текст-розповідь, -опис, -міркування?

3. Самостійно дібрати текст-розповідь, -опис, -міркування. Пояснити, за якими ознаками їх можна розрізнити.

4. Яке практичне значення має вміння ділити текст на абзаци, визначати у тексті зачин, основну частину й кінцівку?

5. Які є в мові засоби зв'язку між частинами тексту? Навіщо знайомити з ними учнів початкових класів?

## 2. Практичні завдання

- Аналіз НМК (навчально-методичного комплексу): програма з української мови + підручник (приклади вправ, завдань, правил із підручника) – 2, 3, 4 клас.

Які завдання ставлять автори підручників, знайомлячи учнів з матеріалом про текст?

- Який матеріал пропонується для знайомства з текстом-міркуванням (розповіддю, описом).?

- Які методи й прийоми може використовувати вчитель під час пояснення такого матеріалу?

- Які визначення тексту-міркування (опису, розповіді) пропонують автори?

- З якими ознаками визначених типів текстів знайомлять учнів?

- Чи знайомлять зі структурою тексту-міркування (розповіддю, описом)?

- Який матеріал ви б використовували на своїх уроках? Чому?

- Дібрати вправи для формування й закріплення вмінь (на основі текстів В. Сухомлинського):

- визначати тему тексту;

- основну думку тексту;

- добирати заголовок до тексту;

- вміння відновлювати деформований текст;

- вміння складати план тексту.

- Підготувати завдання про способи використання тексту під час початкового ознайомлення з поняттям:

*Текст як основа евристичної бесіди*

*Евристична бесіда на основі аналізу тексту*

*Евристична бесіда на основі зіставлення двох текстів*

*Евристична бесіда, яка ґрунтується на переконструюванні тексту та порівнянні його з первинним*

*Використання тексту для постановки проблеми*

- Прочитайте методичні рекомендації Варзацької Л. О. про виділення типології вправ для формування текстотворчих умінь. Наведіть приклади таких вправ:

*Щоб людина могла повноцінно спілкуватися, їй необхідно вміти: 1) орієнтуватися в умовах мовлення; 2) планувати своє висловлювання; 3) добирати відповідні мовні засоби для вираження думки; 4) контролювати правильність сказаного. Для того, щоб започаткувати відпрацювання цих найважливіших умінь зв'язного мовлення в молодших школярів, виділено такі основні чотири групи вправ: 1) інформаційно-змістові; 2) структурно-композиційні; 3) лексико- та граматики-стилістичні; 4) редагування. Ці типи вправ допоможуть правильно сприймати та створювати зв'язні висловлювання відповідно до мети, умов*

спілкування та норм літературної мови.

Інформаційно-змістові вправи забезпечують оволодіння змістовою стороною висловлювання. Вчать орієнтуватись в умовах спілкування, добирати матеріал для висловлювання, усвідомлювати межі висловлювання та розкривати його тему і мету, визначати тему і основну думку тексту.

У процесі виконання цих завдань діти приходять до розуміння смислової цілісності тексту як його основної ознаки: всі елементи тексту зумовлені темою і головною думкою висловлювання, тема і мета тексту визначаються заголовком, зміст тексту співвідноситься із заголовком.

Структурно-композиційні вправи підпорядковані розвитку умінь систематизувати зібраний матеріал, відділяти головне від другорядного, намічати опорні моменти висловлювання, добирати потрібні засоби для зв'язку речень і частин зв'язного цілого, членувати текст на логічно закінчені частини.

Одним з ефективних прийомів, що допомагає дітям усвідомити зв'язність тексту як його істотну ознаку, є відновлення деформованих висловлювань. Зіставляючи упорядкований текст з деформованим чи неповним, учні переконуються, що всі речення і частини в ньому взаємозв'язані і розташовані в певному порядку.

Великої ваги також надається таким вправам, як: поділ тексту на логічно закінчені частини, стисла (одним реченням) передача їх змісту, складання зачину чи заключної частини до основної, редагування з метою усунення необґрунтованих повторень, одноманітних синтаксичних конструкцій тощо.

Лексико- та граматики-стилістичні вправи підводять учнів до розуміння, що добір слів, синтаксичних конструкцій зумовлюється темою і головною думкою тексту. Діти вчать вживати найдоцільніші мовні засоби для вираження своїх думок. Спостерігають за функціонуванням вивчених граматичних засобів у мовленні, їх роллю у передачі інформації, створенні художнього образу; обґрунтовують вибір тих чи інших мовних засобів; вибирають із даних мовних засобів ті, які найдоцільніші у даному тексті; колективно знаходять кращі мовні варіанти для точного вираження думки.

Редагування. Ця група вправ має на меті сформувати уміння удосконалювати власні висловлювання, вчить помічати недоречно вжиті слова, граматичні форми чи синтаксичні конструкції, невідповідність висловлювання темі та меті, непослідовність викладу.

Такі вправи виконуються на кожному уроці: на одних – опрацьовуються помилки інформаційно-змістові, структурно-композиційні чи стилістичні, на інших – діти вчать давати повний аналіз свого висловлювання і своїх однокласників у єдності змісту, структури та мовного оформлення. їм пропонується пам'ятка:

чи відповідає зміст висловлювання заголовку, можливо, пропущено у змісті головне; як підтверджується фактами головна думка, чи немає у тексті зайвих слів і речень;

чи правильно побудований текст, як зв'язані між собою частини тексту і сусідні речення, може, слід щось переставити; чи допущено невиправдані повторення, як їх усунути;

як дібрано слова для розкриття теми, які слова вжито недоречно, у невласливому значенні; чи правильно побудовані речення; чи цікаво і зрозуміло все викладено.



Основним методичним прийомом, що дає можливість наблизити зміст мовленнєвих вправ до сприймання учнями молодшого шкільного віку, є використання стилістично виразних текстів. Спираючись на текст, збагачуємо словник і граматичну структуру мовлення учнів, допомагаємо їм пізнати, як твориться будь-яке зв'язне висловлювання, які його істотні ознаки.

Принципово важливим у методиці названих вправ є їх комунікативна спрямованість. Постановка завдань не тільки передбачає засвоєння граматичних знань і мовленнєвих навичок, а й формує у дітей розуміння, що залежно від мети висловлювання (хочемо щось розповісти, живописно намалювати предмет чи точно назвати його істотні ознаки, довести своє твердження) говоримо по-різному.

Порівнюючи тексти різних типів і стилів (художнього і наукового), формуємо у дітей уявлення про типову, узагальнену мовленнєву ситуацію, вчимо добирати відповідні мовні засоби.

У навчанні послідовно використовується метод укрупнення дидактичних одиниць. Тексти для вправ добираємо тематичними блоками. Одночасно ведемо роботу над розвитком умінь переказувати та творити розповіді, описи, міркування, наукові і художні тексти.

Стосовно кожного етапу формування граматичних понять визначити завдання для засвоєння граматичних знань і одночасно – розвитку умінь використовувати ці знання у монологічному мовленні

Література:

основна: 1, 3, 6, 11;

додаткова: 2, 6, 11, 13.

### Практичне заняття

Організація роботи з текстом під час формування текстотвірної компетентності учнів молодшого шкільного віку

Студенти повинні знати:

- завдання і зміст роботи для формування текстотвірної компетентності учнів початкової школи;
- методику роботи над зв'язним висловлюванням;
- види вправ для формування текстотвірних умінь молодших школярів.

Студенти повинні вміти:

- аналізувати писемне мовлення молодших школярів;
- розрізняти поняття «компетенція» і «компетентність»;
- добирати види вправ для формування текстотвірних умінь;
- розробляти завдання для створення текстів різних типів.

### ПЛАН

1. Запитання і завдання для обговорення в аудиторії:

1. Які уявлення про мову і мовлення формуються в учнів і коли?
2. З якими формами мовлення ознайомлюються учні?
3. Які вимоги до усного й писемного мовлення мають засвоїти учні?
4. Схарактеризувати види мовленнєвої діяльності, розвиток яких здійснюється в початковій школі відповідно до чинних навчальних програм.
5. Схарактеризувати конкретні вміння учнів у побудові текстів різних типів.

6. Прокоментувати вислів М.Р.Львова: *«Вибір теми (твору)... – перша підготовча сходи́нка. Це функція вчителя, але останній все робить для того, щоб учні вибрали тему самостійно»*.

## 2. Практичні завдання

1. Дібрати доступні для засвоєння молодшими школярами етикетні формули звертання, вітання, прощання, прохання, згоди, відмови, вибачення.
2. Які є в мові засоби зв'язку між частинами тексту? Навіщо знайомити з ними учнів початкових класів? Дібрати самостійно текст пізнавального змісту, визначити у ньому засоби зв'язку між реченнями.
3. Ознайомтеся з рекомендаціями Т. Ладиженської стосовно формулювань тем шкільних творів.

### Рекомендації

Спочатку вчитель підкреслює, що він називає широку тему – «Зимова природа», але кожен буде писати про щось дуже конкретне й обов'язково про свої враження і спостереження. Що ж це за конкретні теми? Вони такі (окремі формулювання навіяні рядками віршів або прози письменників): «Чарівність ранкової зими» (Н. Асєєв); «Мороз і сонце! День чудовий!» (О. Пушкін), «Дерева в полоні» (М. Пришвін), «Коли випав перший сніг ...», «Іде сніг ...» (Снігопад), «Сніг у грудні (сьогодні, у ці дні)», «Зимове небо», «Після заметілі», «Зимові сутінки»; «Якою я бачив (бачила) зиму вчора на прогулянці», «Чарівниця-зима у нас у ...», «Зима в нашому лісі (парку, сквері)», «Ялинка (береза, сосна і т. ін.) у зимовому лісі», «Біла тиша», «Снігурі (дятли, синиці ...) у зимовому лісі (у мене на балконі й т.ін.)»; «Біля пташиної годівниці», «У новорічну ніч ...», «З'явилися бурульки ...» й т.ін.

Скласти перелік конкретних, вузьких тем творів для наступних широких тем: «Осінь», «Канікули», «Сім'я», «Дружба».

## 4. Ділова гра:

- А. продемонструвати основні етапи роботи над твором на прикладі уроку, присвяченого написанню тексту-розповіді на визначену тему;
- Б. розкрити методику формування в учнів початкових класів умінь здійснювати самоперевірку й найпростіше редагування власного письмового переказу чи твору.

5. Довести, що створення мовленнєвої ситуації – обов'язковий етап підготовки зв'язкових висловлювань.

Ознайомтеся з типологією мовленнєвих ситуацій у працях М. Соловейчик. Визначити, із якою навчальною метою використовується той чи інший тип мовленнєвої ситуації. Навести приклади конкретних мовленнєвих ситуацій.

### Типи мовленнєвих ситуацій

1. Ситуації, розраховані на появу потреби поділитися зі співрозмовником своїми спостереженнями, враженнями, роздумами.
2. Ситуації, пов'язані з необхідністю донести до когось знання, навчити, пояснити.
3. Ситуації, що забезпечують елементарний науковий пошук.
4. Ситуації, пов'язані з необхідністю повідомлення.
5. Ситуації, що народжують бажання передати своє сприйняття світу.
6. Практична робота в малих групах. Студентам пропонується оцінити твори, написані учнями початкової школи.

*Література:**основна: 4, 7, 9, 12;**додаткова: 7, 10, 11.*Практичне заняття

## Формування навичок побудови тексту-розповіді

*Студенти повинні знати:*

- завдання і зміст роботи для формування текстотвірної компетентності учнів початкової школи;
- структуру тексту-розповіді;
- етапи роботи над створенням тексту-розповіді;
- види вправ і завдань для формування текстотвірних умінь молодших школярів.

*Студенти повинні вміти:*

- аналізувати писемне мовлення молодших школярів;
- розрізняти поняття «компетенція» і «компетентність»;
- добирати види вправ для формування текстотвірних умінь

## ПЛАН

*1. Запитання і завдання для обговорення в аудиторії:*

1. Які уміння необхідні для створення тексту-розповіді?
2. Назвати етапи навчання молодших школярів створювати тексти-розповіді. Схарактеризуйте їх.
3. Навести приклади вправ для формування й закріплення умінь: визначати тему, основну думку, добирати заголовок до тексту.
4. Як організувати роботу над створенням плану тексту. Відповідь конкретизуйте відповідним текстом.
5. Розкрити методику написання переказів розповідного тексту і творів-розповідей.
6. Які труднощі виникають у молодших школярів під час створення тексту-розповіді?

*2. Практичні завдання*

1. Ділова гра «Композиція тексту-розповіді» (на конкретному тексті розробіть фрагмент уроку, де познайомите учнів з композицією тексту-розповіді).
2. Проаналізувати систему вправ в підручниках з української мови (2-4 клас) для організації роботи над створенням тексту-розповіді.
3. Навести приклади вправ для навчання молодших школярів створенню тексту-розповіді в жанрі інструкції.
4. Навести приклади вправ для навчання молодших школярів створенню тексту-розповіді в жанрі замітки.
5. Розробити типи завдань для роботи із сюжетними ілюстраціями.
6. Розробити тематику есе для учнів 2 класу.
7. Продемонструвати цікаві ігрові вправи до вивчення окресленої теми.
8. Укласти збірку текстів-розповідей за матеріалами творів В. Нестайка. Продумати систему запитань з метою використання їх на уроках української мови.
9. Розв'язання методичних задач.

*Література:**основна: 1, 5, 10, 14;**додаткова: 2, 6, 10, 11.*

### Практичне заняття

#### Формування навичок побудови тексту-опису

*Студенти повинні знати:*

- завдання і зміст роботи для формування текстотворчої компетентності учнів початкової школи;
- структуру тексту-опису;
- етапи роботи над створенням тексту-опису;
- види вправ і завдань для формування текстотворчих умінь молодших школярів.

*Студенти повинні вміти:*

- аналізувати писемне мовлення молодших школярів;
- розрізняти тематичні групи текстів-описів;
- добирати види вправ для формування текстотворчих умінь.

#### ПЛАН

##### *1. Запитання і завдання для обговорення в аудиторії:*

1. Які спеціальні вміння необхідні для створення тексту-опису?
2. Назвати етапи навчання молодших школярів створювати тексти-описи. Схарактеризуйте їх.
3. Як ви думаєте, чому важливо під час навчання опису ділити його на тематичні групи: 1) портретний опис людини (зовнішність, характер); 2) опис тварини, рослини; 3) опис неживого предмета; 4) опис інтер'єру; 5) опис явищ природи; 6) пейзаж?
4. З яких тематичних груп слід починати навчання, а до яких приступити пізніше? Чому?
5. Розкрити методику роботи над планом і композицією тексту-опису.
6. Які типові труднощі виникають у молодших школярів під час створення тексту-опису?
7. Чи погоджуєтесь, що підготовчий етап до навчання створювати тексти-описи краще починати з 1 класу. Свою відповідь аргументуйте.

##### *2. Практичні завдання*

1. Навести приклади інтегрованих завдань з української мови та літературного читання для роботи над текстом-описом.
2. Розробити кілька проблемно-ситуативних завдань до роботи над текстом-описом.
3. Продемонструвати опорний конспект до теми «Текст-опис» (2 клас), беручи за основу матеріал підручника. Написати методичні рекомендації до використання його на уроках української мови.
4. Ділова гра «Тропи». Продемонструвати фрагмент уроку для учнів 4 класу, де знайомимо з тропами (метафора, порівняння, уособлення – без уживання термінів).
5. Навести приклади текстів-описів в різних стилях для учнів молодшого шкільного віку (науковий, науково-популярний, художній, публіцистичний, офіційно-діловий).
6. Розв'язування методичних задач.

*Література:*

*основна: 1, 6, 10, 14;*

*додаткова: 2, 6, 9, 11.*

### Практичне заняття

Навчання міркуванню на основі функціонального підходу як засіб розвитку мовлення учнів молодших класів

*Студенти повинні знати:*

- завдання і зміст роботи для формування текстотворчих умінь учнів початкової школи;
- структуру тексту-міркування;
- етапи роботи над створенням тексту-міркування;
- види вправ і завдань для формування вмінь молодшими школярами створювати тексти-міркування.

*Студенти повинні вміти:*

- аналізувати писемне мовлення молодших школярів;
- розрізняти тематичні групи текстів-міркувань;
- добирати види вправ для формування текстотворчих умінь.

### ПЛАН

*1. Запитання і завдання для обговорення в аудиторії:*

1. Які спеціальні вміння необхідні для створення тексту-міркування?
2. Назвати етапи навчання молодших школярів створювати тексти-міркування. Схарактеризувати їх.
3. Розкрити методику роботи над планом і композицією тексту-міркування.
4. Які типові труднощі виникають у молодших школярів під час створення тексту-міркування?
5. Чи вважаєте ви, що підготовчий етап до навчання створенню письмових текстів-міркувань можливо почати вже в першому класі? Аргументувати свою відповідь.
6. У чому ви бачите різницю між міркуваннями-поясненнями й міркуваннями-доказами? Чи вважаєте ви доцільним знайомити молодших школярів із таким поділом текстів-міркувань?

*2. Практичні завдання*

1. Дібрати систему завдань і вправ для формування вміння складати письмовий текст-міркування.
2. Навести приклади творчих видів роботи (конструювання, редагування, переклад) для створення текстів-міркувань.
3. Дібрати тестові завдання до вивчення тексту-міркування (3 клас).
7. Продемонструвати електронний дидактичний матеріал до теми «Текст-міркування».
8. Розв'язування методичних задач.

*Література:*

*основна: 1, 5, 10, 14;*

*додаткова: 2, 6, 10, 11.*

### Семінарське заняття

Розвиток мовленнєвої культури молодших школярів

### План

1. З яких організаційних форм складається система роботи з навчання створенню письмових текстів різних типів у початкових класах?
2. Перелічити види завдань, які можна використовувати на кожному уроці української мови з метою навчання створенню письмових текстів різних типів.

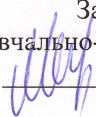
3. Чому учні припускаються помилок в усному й писемному мовленні?
4. Які шляхи формування унормованої літературної мови в молодших школярів?
5. У чому особливості роботи з жанром есе? Методичні рекомендації до організації роботи з цим жанром.
6. Продемонструвати «Мовленнєвий паспорт» молодшого школяра.
7. Захист квазіпортфоліо учня 4 класу «Життя української мови в тексті».

*Література:*

*основна: 1, 5, 6, 14;*

*додаткова: 2, 6, 9, 11.*

Міністерство освіти і науки України  
Прилуцький гуманітарно-педагогічний коледж ім. І. Я. Франка

ЗАТВЕРДЖУЮ  
Заступник директора  
з навчально-методичної роботи  
 О. І. Мельничук  
04 вересня 2016р.

**ПРОГРАМА ПРАКТИКИ**

ДЛЯ ПРОВЕДЕННЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ  
ТЕКСТОТВОРЧИХ УМІНЬ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Галузь знань                      *01 Освіта*

Спеціальність                      *5.01010201 Початкова освіта*  
Освітня програма                      *Початкова освіта*

Спеціалізація                      *учитель англійської мови початкової школи*  
   *учитель інформатики початкової школи*

Відділення                      *початкової освіти*

Укладач Грона Наталія Вікторівна

Програму розглянуто на засіданні циклової комісії  
викладачів української мови й літератури  
Протокол № 1 від 03 вересня 2016 р.  
Голова циклової комісії \_\_\_\_\_ Н. В. Грона

Програму схвалено методичною радою коледжу.  
Протокол № 1 від 03 вересня 2016 р.

Голова методичної ради  Ю. О. Шакура



### Пояснювальна записка

Сучасна педагогічна система передбачає взаємодію різних структурних компонентів, спільною метою яких є розвиток особистості. Педагогічний процес становить сукупність спеціально організованої взаємодії педагогів та учнів, з узгодженням змісту освіти і застосуванням засобів освітнього процесу, спрямованих на задоволення потреб суспільства й особистості, це сучасне високоякісне утворення, у якому всі його складники підпорядковуються єдиній меті. Модернізація педагогічної освіти в сучасних умовах передбачає суб'єктний розвиток і саморозвиток особистості майбутнього вчителя, формування його готовності на професійному рівні здійснювати суб'єкт-суб'єктне управління навчально-виховним процесом, застосовувати на практиці сучасні педагогічні технології, реалізовувати творчий підхід в усіх сферах своєї діяльності, застосування комунікативного підходу до вивчення мовного матеріалу, де базовим компонентом комунікації є текст. Текстотворча компетентність передбачає володіння компетенціями, які визначають готовність до текстової діяльності, під якою розуміємо систему дій на основі знань, умінь і навичок, які дають можливість створювати, сприймати, інтерпретувати тексти.

**Головна мета** експериментальної педагогічної практики: формування у студентів системи необхідних педагогічних умінь й навичок, фахових здібностей для формування текстотворчих умінь учнів молодшого шкільного віку, особистісно-індивідуального стилю поведінки та діяльності, необхідних для майбутньої професії в оптимально наближених до роботи за фахом умовах, визначити власні професійні інтереси, переконатися у психологічній готовності до організації текстотворчої діяльності молодших школярів, поглибити психолого-педагогічні, лінгвометодичні знання про текстотворчу діяльність учнів молодшого шкільного віку, збагатити або скоректувати особистісні педагогічні погляди, позиції, текстознавчі знання, сформовані під час навчання в коледжі.

Значення педагогічної практики:

- закріплення, поглиблення, критичне осмислення студентами спеціальних психолого-педагогічних, лінгвометодичних знань про текстову діяльність учнів молодшого шкільного віку, застосування їх в організації навчально-виховного процесу, формування особистої позиції як майбутніх учителів;
- вивчення студентами творчого педагогічного досвіду формування текстотворчих умінь учнів молодшого шкільного віку й застосування його в пошуках власних шляхів розв'язання практичних проблем;
- формування в майбутніх учителів індивідуального стилю педагогічної діяльності, власного досвіду активної взаємодії з учнями, організація педагогічно доцільних взаємин, творчого підходу до практичної роботи в ході створення текстів різних типів;
- ознайомлення студентів з інноваційними змінами в сучасній загально-освітній школі;
- виховання потреби в самопізнанні й професійно-педагогічному вдосконаленні в галузі текстотворення;
- формування в студентів інтересу до пошуково-дослідної роботи та потреби в експериментуванні під час педагогічної практики.

Види практики: пасивна практика (IV семестр II курсу -V семестр III курсу), пробні уроки (VI семестр III курсу -VII семестр IV курсу), індивідуальні завдання



студентів (VII-VIII семестри IV курсу), переддипломна практика (VIII семестр IV курсу).

Програма проходження кожного виду практики передбачає три етапи:

<i>Етап</i>	<i>Завдання етапів</i>
Підготовчий	Ознайомлення з програмою практики і вимогами до оформлення її результатів. Розв'язання організаційних питань.
Робочий	Ознайомлення з умовами проходження практики. Виконання програми практики.
Підсумковий	Підготовка звіту про проходження практики. Підбиття підсумків практики. Підсумкова конференція.

### ПАСИВНА ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА

Під час пасивної практики у III-IV семестрах студенти III курсу вивчають програми, підручники, організацію навчальної діяльності в школі, проводять тестування, відвідують уроки, пишуть плани й конспекти уроків. Тобто основний напрям – навчальна робота.

Програму пасивної педагогічної практики побудовано з урахуванням акмеологічного підходу до формування лінгвометодичної компетентності й текстотворчої зокрема майбутніх фахівців, який передбачає свідоме ставлення студентів до вибору майбутньої професії та власного професійного зростання у галузі української мови, текстотворчої діяльності учнів молодшого шкільного віку. Практичні завдання передбачають евристичність, творчість та креативність мислення студентів.

Цей вид педагогічної практики націлений на формування загального уявлення про педагогічну професію, текстотворчу діяльність учнів молодшого шкільного віку, про систему підготовки до професійно-педагогічної діяльності.

**Метою** пасивної педагогічної практики студентів II курсу є забезпечення взаємозв'язку між теоретичними знаннями, отриманими під час засвоєння програми з української мови, «Методики навчання української мови» у рамках спеціальності 5.01010201 Початкова освіта й практичною діяльністю вчителя початкових класів.

**Завданнями** пасивної педагогічної практики є:

- ознайомлення студентів із сучасним станом роботи вчителя, з пріоритетними напрямками текстотворчої роботи в початковій школі;
- виховання професійних якостей особистості майбутнього вчителя початкових класів;
- формування професійної спрямованості, інтересу до організації роботи молодших школярів із текстами різних типів та видів;
- встановлення зв'язків між теоретичними знаннями, отриманими під час вивчення української мови та «Методики навчання української мови» і практикою;
- вивчення вікових і індивідуальних особливостей учнів молодшого шкільного віку та специфіки роботи з ними під час текстотворчої діяльності;
- формування початкових умінь для організації текстотворчої діяльності молодших школярів як планування й облік власної роботи;

- формування творчого, дослідницького підходу до педагогічної діяльності в галузі навчання української мови, зокрема формування текстотворчих умінь учнів молодшого шкільного віку.

Базою проходження пасивної педагогічної практики є загальноосвітні школи I-III ступенів.

### ***Зміст пасивної педагогічної практики***

#### **Організаційна робота**

Участь в настановній конференції з питань змісту й організації практики. Співбесіди з директором та завучем школи, методистом, учителями початкових класів.

Складання індивідуального плану роботи, ведення щоденника педагогічної практики, захист педагогічної практики.

Участь у зборах, нарадах, обговорення уроків з української мови, зокрема тих, де формуємо текстотворчі вміння.

Участь студентів у підсумковій конференції з пасивної педагогічної практики в загальноосвітніх навчальних закладах.

#### **Навчально-методична робота**

Ознайомлення з основними нормативно-правовими документами, що регламентують роботу школи.

Аналіз програми з української мови для початкової школи, зокрема розділи «Розвиток зв'язного мовлення», «Текст».

Перегляд, та аналіз документації вчителя початкових класів.

Спостереження за навчально-виховним процесом у закріпленому класі.

Виконання завдань з методики української мови, зокрема як організовується робота з молодшими школярами над створенням текстів різних типів.

Ведення щоденника, написання звіту про педагогічну практику.

#### **Виховна робота**

Студент-практикант спостерігає (бере участь на проханням класовода) у всіх формах виховної роботи в закріпленому класі.

Зміст виховної роботи студента-практиканта спрямований на формування свідомого ставлення до вивчення української мови, формування культури усного й писемного спілкування та виховання особистісних якостей школяра.

#### **Пошуково-дослідна робота**

Визначення основних напрямів роботи загальноосвітнього навчального закладу. Ознайомлення з системою роботи вчителя початкових класів у галузі текстотворення учнів молодшого шкільного віку.

Вивчення психологічних особливостей особистості школяра, колективу учнів.

Вивчення засобів активізації пізнавальної діяльності учнів з метою ефективної текстотворчої діяльності.

#### **План проведення педагогічної практики**

1. Настановча конференція (визначається мета і завдання практики; терміни, види і форми педагогічної діяльності студентів у школі; обов'язки студентів-практикантів; знайомство з документацією, порядком обліку й оцінки їхньої роботи).

2. Знайомство зі школою (директор школи та завуч проводить нараду за участю студентів, методистів залучених до педагогічної практики, де знайомлять студентів зі школою, розпорядком та правилами навчального закладу, станом

навчально-виховної роботи, документацією, матеріальною базою закладу й розподіляють студентів практикантів за класами).

3. Знайомство з класоводом закріпленого класу та класом.
4. Ознайомлення з формами роботи й документацією вчителя початкових класів.
5. Відвідування уроків української мови, які проводяться в класі.
6. Ознайомлення з формами роботи й документацією для організації й проведення уроків української мови.
7. Виконання завдань з методики навчання української мови.
8. Оформлення документації (щоденник педагогічної практики, звіт).
9. Рефлексивний коментар про проходження педагогічної практики в школі, зокрема процес формування текстотворчих умінь учнів молодшого шкільного віку.

### Практичне завдання №1 Знайомство зі школою

№ з/п	Форми і методи організації діяльності студентів	Форма звіту (запис у щоденнику)
	Знайомство з адміністрацією школи.	Прізвище, ім'я, по батькові та посада керівництва (директора, заступників); повна назва школи, адреса.
	Нарада з директором школи, завучем; визначення стратегічних напрямів розвитку навчального закладу, основних проблем та перспектив. Ознайомлення з розпорядком роботи та правилами поведінки в школі.	Конспект основних моментів бесіди з керівництвом школи. Розклад роботи школи, основні правила поведінки на території школи.
	Спостереження за оформленням школи, її матеріально-технічною базою.	Загальне враження від оформлення та обладнання школи, її матеріально-технічної бази.
	Спостереження за оформленням кабінету закріпленого за студентом класу, його матеріально-технічною базою.	Загальне враження від оформлення та обладнання кабінету, його матеріально-технічної бази.

### Практичне завдання №2 Знайомство з класоводом та класом

№ з/п	Форми і методи організації діяльності студентів	Форма звіту (запис у щоденнику)
1.	Знайомство з класоводом.	Прізвище, ім'я, по батькові та посада, стаж роботи.
2.	Бесіда з класоводом	Конспект основних моментів бесіди з учителем.
3.	Ознайомлення з плануванням уроків української мови.	Перерахувати нормативні документи, якими керується у своїй роботі вчитель.
4.	Виявлення основної мети і завдань	Конспект основної мети і завдань у

	у галузі текстотворення, які стоять перед класоводом і учнями в навчальному році.	галузі текстотворення, які стоять перед класоводом і учнями в навчальному році.
5.	Ознайомлення з класним журналом.	Список учнів в закріпленому класі.
6.	Знайомство з класом та його активом.	Конспект основних моментів бесіди зі школярами. Прізвище, ім'я, по батькові та обов'язки активу класу.
7.	Вивчення розкладу уроків у закріпленому класі.	Розклад уроків у закріпленому класі.

**Практичне завдання №3**  
**Педагогічні спостереження за роботою вчителя**

<b>№ з/п</b>	<b>Форми і методи організації діяльності студентів</b>	<b>Форма звіту (запис у щоденнику)</b>
1.	Педагогічні спостереження за роботою вчителя.	5 протоколів педагогічних спостережень уроків української мови, де здійснюється текстотворча діяльність учнів молодшого шкільного віку.
2.	Аналіз результатів педагогічних спостережень.	Висновки, щодо структури уроку та педагогічно виправданих дій вчителя щодо формування текстотворчих умінь учнів молодшого шкільного віку.

Зразок оформлення протоколу спостережень  
Спостереження за веденням уроку з \_\_\_\_\_  
в \_\_\_\_\_ класі \_\_\_\_\_  
учитель \_\_\_\_\_  
тема уроку \_\_\_\_\_

<b>№ з/п</b>	<b>Хід заняття</b>	<b>Основні завдання щодо формування текстотворчих умінь учнів молодшого шкільного віку</b>	<b>Висновки студента</b>
1.	Організація класу.		
2.	Перевірка домашнього завдання.		
3.	Актуалізація знань учнів.		
4.	Виклад нового матеріалу.		
5.	Закріплення.		
6.	Завдання додому.		
7.	Інше.		

**Практичне завдання №4**  
**Домашні завдання учнів**

№ з/п	Форми і методи організації діяльності студентів	Форма звіту (запис у щоденнику)
1.	Педагогічні спостереження за роботою вчителя щодо пояснення та формулювання домашніх завдань.	Законспектувати: - на якому етапі уроку дається домашнє завдання; - форма і зміст домашнього завдання; - доступність пояснення вчителем домашнього завдання; - об'єм домашнього завдання.
2.	Бесіди з учнями, щодо їхнього ставлення до виконання домашніх завдань, які містять вправи творчого типу, зокрема створення текстів різних типів.	Аналіз результатів бесіди з учнями, щодо їх ставлення до виконання домашніх завдань: - скільки часу приділяють; - чи розуміють необхідність виконання домашніх завдань; - які труднощі виникають під час виконання вправ творчого типу, зокрема створення текстів різних типів .
3.	Творче завдання.	Визначити ефективні форми та зміст домашніх завдань з української мови, зокрема створення письмових текстів.

**Практичне завдання №5**

*Опитувальник «Лінгводидактична (текстознавчий аспект)  
компетентність учителя початкових класів»*

1. Визначте поняття «текст», назвіть основні ознаки.
2. Який тип тексту найскладніше створювати молодшим школярам?
3. Як часто проводите аналіз (елементи лінгвістичного аналізу) кращих зразків художніх текстів, ознак наукових (навчальних), науково-популярних та ділових текстів?
4. Чи враховуєте значимість поєднання комунікативної та соціальної компетенції в ході формування текстотворчих умінь учнів молодшого шкільного віку?
5. Поділіться позитивним досвідом пропедевтичної роботи знайомства учнів 1 класу з трьома типами текстів (опис, розповідь, міркування).
6. Які, на Вашу думку, методи, прийоми, форми є найефективнішими у формуванні мовленнєвих (зокрема текстотворчих) умінь учнів?
7. Назвіть тематику творів, яку пропонуєте для текстотворчої діяльності молодших школярів.
8. Як учні розуміють значення вміння створювати тексти різних типів, стилів та жанрів: для виконання творчих завдань на продукування (складання розповідей, описів, міркувань, казок, написання привітань, запрошень тощо); бажання висловлюватися; так учать у школі; для гарних оцінок; щоб вести переписку в соціальних мережах; це модно?

9. Які форми роботи сприяють підвищенню Вашої кваліфікації з методичної підготовки до формування текстотворчих умінь учнів молодшого шкільного віку: робота над колективними та індивідуальними проектами з обов'язковим виготовленням презентацій проектів та їх захистом, секції практикуму, проведення відкритих уроків, науково-практичні конференції, педагогічні читання, самоосвіта вчителів, створення авторських творчих майстерень?

#### ПРАКТИКА ПРОВЕДЕННЯ ПРОБНИХ УРОКІВ

**Мета:** поглибити й закріпити теоретичні знання, одержані студентами під час вивчення методики роботи над текстами різних типів, учити застосовувати їх у навчально-виховній роботі з учнями.

##### Завдання практики:

- підготувати практикантів до проведення різних типів уроків, де учні вчаться створювати тексти різних типів;
- учити добирати та доцільно використовувати на уроці активні форми і методи роботи з метою формування текстотворчих умінь молодших школярів;
- спостерігати й аналізувати навчально-виховний процес;
- здійснювати індивідуальний підхід до окремих учнів;
- вести щоденник педагогічної практики;
- стимулювати прагнення до вивчення педагогічних дисциплін і удосконалення педагогічних здібностей з метою підготовки до творчого вирішення завдань у галузі текстотворення молодшими школярами.

#### Орієнтовна схема самоаналізу уроку

1. Чи відповідає урок програмі?
2. Чи правильно визначені й розв'язані на уроці навчальні, виховні й розвивальні завдання?
3. Чи оптимально визначено зміст уроку, чи відповідає він завданням? Що було основним, найсуттєвішим на уроці?
4. Чи вдалося акцентувати увагу учнів на вивченні матеріалу уроку?
5. Чи вдало визначена структура уроку? Чи організовано на уроці роботу з формування основних умінь, навичок, інтересів учнів? Як здійснювалися внутрішньопредметний і міжпредметний зв'язки?
6. Які методи і засоби навчання використано на уроці? Чи вдало їх поєднано?
7. Які форми навчання (масові, групові, індивідуальні) домінували на уроці? Чи вдалих їх вибір і поєднання?
8. Чи об'єктивно і відповідно до норм оцінено знання учнів?
9. Чи правильно здійснено на уроці інструктаж, визначено обсяг і складність домашнього завдання? Чи диференційоване домашнє завдання?
10. Що було зайвим у діяльності вчителя і в діях учнів?

#### Орієнтовна схема аналізу уроку написання твору

1. Актуалізація чуттєвого досвіду молодших школярів.
2. Види робіт: бесіда з опорою на знання учнів; робота з малюнком; робота з ілюстрацією в підручнику; слухання музики; читання уривків з художніх творів учителем (учнями) з подальшим аналізом; обмін враженнями від побаченого на екскурсії тощо.

3. Повідомлення (або уточнення) теми й мети уроку. Обговорення їх з учнями.

4. Бесіда з метою впорядкування матеріалу (за умови, якщо він дібраний заздалегідь під час спостережень, під час роботи за картиною, за матеріалом прочитаного).

5. Складання плану або його уточнення (якщо він був складений попередньо).

6. Мовленнєва та мовна підготовка тексту: запис необхідних слів, їхній орфографічний коментар тощо; складання окремих речень, частин тексту; лексико-семантична + лексико-орфографічна робота: лексико-семантична – створення словника настрою, пояснення та уточнення значень слів, які будуть використані у творі; та лексико-орфографічна робота – пропонуються групи слів за спільним семантичним та орфографічним принципом, які допоможуть правильно написати слова у творі; учні послідовно називають слова, подані в таблиці, які візьмуть для своїх творів, одночасно читаючи цілу групу слів за спільною темою та орфограмою, пояснюють їх правопис.

7. Складання усної зв'язної розповіді учнями.

8. Написання тексту твору (переказу) учнями. Надання індивідуальної допомоги учням.

9. Самоперевірка, удосконалення тексту, виправлення виявлених недоліків і помилок.

10. Читання одного-двох кращих текстів (переказів) – за умови наявності часу.

### ПЕРЕДДИПЛОМНА ПРАКТИКА

**Мета** – оволодіння студентами уміннями, навичками підготовки до формування текстотворчих умінь учнів молодшого шкільного віку, а також визначення рівня їхньої готовності до професійно-педагогічної діяльності.

**Завдання** переддипломної педагогічної практики:

- оволодіти уміннями й навичками формувати текстотворчі вміння учнів молодшого шкільного віку;
- ознайомитися з умовами діяльності школи, педагогічним колективом, матеріальним забезпеченням навчально-виховного процесу;
- з системою планування навчально-виховного процесу школи, зокрема процесів формування текстотворчих умінь молодших школярів;
- формувати навички практичного застосування різних методів науково-педагогічного дослідження: спостереження за навчально-виховною діяльністю вчителя класу, вивчення шкільної документації, аналіз результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів тощо;
- удосконалювати навички організації та проведення уроків української мови в початковій школі;
- розвивати уміння застосовувати різні методи, прийоми, способи включення молодших школярів в активну навчально-пізнавальну діяльність;
- формувати досвід застосування в педагогічній діяльності елементів сучасних освітньо-виховних технологій: диференційоване навчання, інтерактивне навчання, проектна технологія тощо у ході текстотворчої діяльності молодших школярів;

- узагальнювати знання студентів про критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів, формування навичок діагностики та вимірювання рівня знань, умінь і навичок молодших школярів.

## МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОГРАМИ ВИВЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ ТЕКСТОТВОРЧИХ УМІНЬ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

### Схема аналізу уроку української мови

1. Чи було організовано клас до роботи? Його доцільність?
2. Чіткість формулювання теми, мети, завдань уроку. Мотивація навчальної діяльності учнів.
3. Чи відповідає тип уроку його меті, логіці навчального процесу, характеру матеріалу.
4. Чи проводилася актуалізація опорних знань учнів (зв'язок із матеріалом, вивченим на попередніх уроках та ін.).
5. Як проводилося опитування учнів, перевірка домашнього завдання? Указати види й методи.
6. Методика вивчення нового матеріалу. Різноманітність, виправданість, активність методів та прийомів, їх оптимальне поєднання.
7. Які завдання, вправи використовувалися з метою закріплення вивченого, їх доцільність, різноманітність, ефективність? Чи відповідає система тренувальних вправ меті, типові уроку?
8. Як активізувалася навчальна діяльність учнів на уроці? Чи виконувалися вправи диференційовано, творчого характеру?
9. Науковість змісту уроку (чи не було неправильних формулювань, висновків; відповідність сучасним даним лінгвістики).
10. Чи реалізована виховна мета уроку? Зв'язок уроку з життям, його політехнічна, профорієнтаційна, етнокультурна спрямованість.
11. Чи не був перевантажений урок теоретичним/практичним матеріалом? Чи все, що запланував учитель, вдалося виконати вчасно?
12. Чи використовувалися наочні, технічні засоби навчання? Доцільність, ефективність їх застосування.
13. Як був реалізований принцип взаємозв'язку вивчення граматичного матеріалу з розвитком зв'язного усного/писемного мовлення учнів?
14. Як було проведено підсумок уроку, оцінювання знань учнів?
15. Чи було пояснення до виконання домашніх вправ, завдань? Їхній обсяг, відповідність матеріалу меті цього та наступного уроків?
16. Активність учнів, їх зацікавленість матеріалом.
17. Уміння вчителя орієнтуватися на уроці, швидко реагувати на недоліки, помилки, вчасно їх виправляти, підтримувати контакт із дітьми; зворотний зв'язок.
18. Уміння триматися в класі (поза, жести, міміка, урівноваженість, тактовність, доброзичливість, стриманість).
19. Мовлення вчителя (відповідність літературним нормам – відхилення від норм, образність, емоційність, логічність, аргументованість).
20. Ваші пропозиції щодо вдосконалення уроку.
21. Оцінка уроку.



### ПОШУКОВО-ДОСЛІДНА ПРАКТИКА

Пошуково-дослідна практика – це пошукова робота студентів, яка полягає в доборі фактичного матеріалу і його аналітичній обробці для написання реферату, наукової статті, виступу, курсової роботи.

**Мета** пошуково-дослідної практики – сформувати в студентів навички організації та виконання пошуково-дослідних робіт відповідно до вибраної спеціальності, сприяти розвитку творчого мислення, розв'язанню проблем у процесі досліджень.

**Завдання** студентів під час проходження пошуково-дослідної практики:

- ознайомитись з актуальними проблемами наукових досліджень у галузі текстотворчої діяльності учнів молодшого шкільного віку;
- набути навичок збирання та обробки інформації з досліджуваних питань;
- навчитись складати картотеки і оформляти бібліографію з теми, вибраної для дослідження;
- навчитись складати анотації, писати реферати і здійснювати аналітичний огляд різних видів наукової літератури (підручників і навчальних посібників, статей із періодичних видань тощо);
- навчитись науково обґрунтовувати результати досліджень;
- опанувати методику пошуково-дослідної роботи;
- зібрати інформаційний матеріал для написання курсової роботи;
- оформити результати дослідження на прикладі наукової доповіді, статті, курсової роботи.

### ОРІЄНТОВНІ ІНДИВІДУАЛЬНІ ЗАВДАННЯ ДО ПОШУКОВО-ДОСЛІДНОЇ ПРАКТИКИ

1. Визначити сучасні пріоритетні напрями наукових досліджень у галузі текстотворення.

2. Висвітлити сутність наукового дослідження.

3. Схарактеризувати актуальність проблеми дослідження.

4. Обґрунтувати основні методології дослідження.

5. Визначити об'єкт і предмет дослідження.

6. Визначити типологію методів наукового дослідження.

7. Схарактеризувати особливості наукових фактів і визначити їхню роль у науковому дослідженні.

8. Взяти участь у конкретній пошуково-дослідній роботі в галузі формування текстотворчих умінь молодших школярів.

9. Визначити та охарактеризувати загальні вимоги до підготовки наукової роботи.

10. Проаналізувати стан наукового дослідження вибраної тематики, визначити ступінь наукової новизни запропонованого вирішення проблеми.

11. Визначити наукову та практичну значущість одержаних результатів.

Індивідуальні завдання студентів до пошуково-дослідної практики повинні мати пошуково-дослідний характер. Їхній зміст встановлюється з урахуванням теми курсової роботи та тематики досліджень, які студенти здійснювали протягом навчання в коледжі. У результаті цього студенти мають змогу використати свої наукові розробки під час написання курсової роботи і водночас значно поглибити свої знання з досліджуваної проблематики.

### **Орієнтовна тематика робіт для пошуково-дослідної роботи**

- Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади до вивчення розділу «Текст».
- Проблема створення офіційно-ділових текстів учнями молодшого шкільного віку.
- ІКТ як ефективний засіб формування комунікативних умінь учнів молодшого шкільного віку.
- Аналіз процесу мовленнєвого розвитку молодших школярів у сучасній практиці початкового навчання.
- Методична система створення текстів-міркувань молодшими школярами на основі функціонально-комунікативного підходу.
- Формування в молодших школярів умінь вдосконалювати текст.
- Формування стилістичних умінь учнів 3 класу в процесі роботи над текстами різних типів.
- Формування у молодших школярів умінь переконувати й аргументувати.
- Формування в молодших школярів умінь створювати епістолярні тексти.
- Інтернет-спілкування як різновид епістолярного стилю.

### **Методичні рекомендації до написання довідкової анотації**

**Анотація** – це коротка характеристика друкованої роботи, а не її переказ. Основне призначення будь анотації в тому, щоб дати потенційному читачеві уявлення про зміст статті. Анотація повинна виразно пояснювати, про що йде мова в цій роботі і чим вона може бути цікава читачеві.

**1.** Починаючи писати анотацію, не намагайтеся втиснути в неї фрагмент тексту основної статті. Ваше завдання коротко й чітко викласти її суть. Не забувайте, що анотація не повинна бути об'ємною. Її оптимальний обсяг становить третину-половину аркуша формату А4, набраного 12 кеглем. Тобто це приблизно 500-1000 друкованих знаків без пропусків.

**2.** Анотацію найпростіше скласти на основі чотирьох універсальних запитань: «Хто?», «Що?», «Про що?», «Для кого?». Тобто в анотації ви повинні пояснити, хто автор і який рівень його професійної кваліфікації, що собою представляє робота, якого її внутрішній зміст, для кого вона може бути цікава або корисна. В анотації до наукової статті опишіть основну ідею, викладену в цій роботі.

**3.** Майте на увазі, що в анотації до наукової статті не потрібно згадувати джерела, використані в роботі, описувати процес роботи над статтею чи переказувати зміст окремих параграфів. Анотація – це просто характеристика статті, що дає можливість створити про неї загальне враження. Відповідно анотація повинна бути об'єктивною й містити тільки факти.

**4.** Під час написання анотації зверніть особливу увагу на свій стиль викладу. Намагайтеся уникати довгих і складних речень. Ваші думки мають бути викладені як можна більш коротко й чітко, оскільки саме такий стиль викладу максимально полегшує розуміння прочитаного. Також майте на увазі, що наукові статті ніколи не пишуться від першої особи, тому в анотації теж не повинно бути виразів типу «у цій моїй роботі», «я вважаю», «моя наукова позиція» і т.ін. Те ж саме відноситься до випадків, коли ви пишете анотацію на чужі статті. Текст повинен бути максимально безособовим і об'єктивним.

### План анотації

1. Автор статті, назва.
2. Чому актуальна?
3. Кому призначена? (Кліше для висловлювання: *У статті розглянуто ... Значне місце займає характеристика ... Розглянуто такі важливі проблеми, як ... Автор дав наукове визначення ... і т. ін. Стаття буде цікава ....*).
4. Коротко виділити головні думки.
5. Перерахувати декілька яскравих фактів, прикладів, думок, які наведені в статті.
6. Рефлексивний коментар.

### Вимоги до складання конспекту прочитаного тексту

1. Перш ніж вести запис прочитаного, уважно прочитайте текст, визначте тему та основну думку.
2. З'ясуйте структуру повідомлення: виділіть мікротеми.
3. Поділіть сторінки на дві частини, залишивши  $\frac{1}{4}$  для робочого поля. Кожен конспект починайте з нової сторінки. Уникайте складання конспекту суцільним текстом.
4. Стисло запишіть основні положення і факти кожної мікротеми, користуючись при цьому прийомами ефективного конспектування.
5. Під час конспектування намагайтесь записувати лише істотну інформацію, відкидаючи другорядні факти.
6. Не залишайте поза увагою незрозумілі слова, записуючи їх на широкому полі.
7. Власні сумніви, коментарі записуйте на полях.
8. Обов'язково запишіть бібліографічні відомості про джерело, з яким ви працюєте.
9. Пишіть грамотно, охайно.
10. Обов'язково попрацюйте з конспектом вдома: з'ясуйте значення незрозумілих слів, підтвердіть чи спростуйте факти, що викликали у вас сумніви (опрацювавши додаткову літературу), запишіть усе на полях конспекту.

### Вимоги до написання реферату

У підготовці та написанні реферату необхідно дотримуватися таких вимог:

- реферат є самостійно виконаною роботою;
- робота виконується на одну з тем, запропоновану відповідно до змісту навчальної дисципліни;
- необхідно вивчити та проаналізувати теоретичні джерела для висвітлення стану, вибору та аргументації досліджуваних питань;
- виявити вміння ставити дослідницьке завдання, визначати мету, описувати експеримент, узагальнювати й робити висновки, висвітлювати своє бачення описуваної проблеми;
- ознайомитися з відповідною літературою, найновішими публікаціями з проблеми, концентруючи увагу на тих питаннях, що стосуються теми й можуть скласти план майбутнього дослідження;
- подавати теоретичну частину реферату відповідно до укладеного плану, спираючись на думки вчених, глибоко й критично аналізуючи опрацьовану літературу;
- до бібліографічного списку включити теоретичні й практичні роботи, подані в алфавітному порядку й оформлені з урахуванням усіх необхідних вимог;

- у тексті подавати посилання на джерела наведених цитат, демонструючи різні погляди науковців;
- обсяг реферату повинен охоплювати не менше 10 сторінок, без списку використаних джерел та додатків, якщо вони є;
- реферат має бути охайно оформлений, грамотно написаний, відповідати нормам літературної мови (написання цитат, дотримання абзаців, орфографічна правильність тощо).

### Структура реферату

Реферативна робота містить такі частини:

1. *Титульна сторінка.*

1. *План (простий чи складний).*

2. *Вступ*, у якому автор обґрунтовує актуальність обраної теми, її практичне значення для мовознавства, стилістики, методики навчання української мови. Вступ передбачає формулювання мети реферування матеріалу з обраної проблеми та конкретних завдань роботи. У вступній частині необхідно вказати прізвища вчених, які досліджували цю проблему.

3. *Основна частина* містить 1-3 розділи. Кожний розділ нумерується й має свою назву. У цій частині передбачено вивчення та виклад автором існуючих поглядів учених з обраної теми, самостійний аналіз опрацьованої літератури. Автор може запропонувати і свій варіант вирішення досліджуваної проблеми. Важливим у цій частині є посилання на авторів та цитування окремих положень.

4. *Висновки* відбивають підсумки виконаної роботи, у яких формулюються тези відповідно до завдань, визначених у вступі. Важливим є виклад власних узагальнень, що склалися на основі аналізу наукових праць з досліджуваної проблеми.

5. *Список використаної літератури (бібліографія)*. До списку включаються всі теоретичні та практичні джерела, подані в алфавітному порядку й оформлені з урахуванням усіх необхідних вимог.

### Поради до написання реферату

Готуючись до написання реферату, необхідно дотримуватися певних методичних порад. Головними з них є такі:

1. Уважно прочитайте рекомендовану літературу:

- доберіть у бібліотеці (у систематичному, алфавітному чи предметному каталозі) основну й додаткову літературу та опрацюйте її;
- під час читання робіть відповідні записи. Це може бути конспект, короткі записи, окремі цитати тощо;
- проведіть карткування дібраного матеріалу.

2. Після опрацювання літератури приступайте до написання реферату:

- складіть план роботи;
- відберіть і підготуйте матеріали відповідно до складеного плану;
- уточніть план викладу змісту;
- класифікуйте зібраний матеріал, надаючи йому зручну для аналізу форму;
- перевірте повноту й достовірність зібраних матеріалів;
- критично оцініть матеріали, відберіть ті, що найповніше розкривають тему реферату;
- приступайте до написання рукопису, дотримуючись основних його складників: вступ, основна частина, висновки;
- відредагуйте текст рукопису;
- пронумеруйте сторінки.

### Інтерактивна лекція

#### Структура (основні компоненти) лекції як форми організації навчання у ВНЗ

1. Мотивація діяльності слухачів (привернення уваги до теми)
2. Представлення теми, плану, очікуваних результатів, списку рекомендованої літератури
3. Постановка питань, проблемних завдань, на яких буде зосереджено увагу
4. Виклад основних питань лекції з висновками до кожного
5. Загальні висновки до теми лекції
6. Перевірка результатів засвоєння.

#### Що повинен робити викладач, щоб активізувати діяльність студентів (можливі прийоми)

- Пояснення значущості теми; бесіда щодо важливості теми; проблемне завдання; питання щодо теми; мультиголосування; уявний мікрофон.
- Обов'язковий запис теми і плану студентами . Пояснення, де і яку інформацію щодо питань плану студенти можуть знайти. Формулювання результатів, які очікує викладач від студентів по завершенні вивчення теми. Опис можливих форм контролю цих результатів.
- Формулювання і запис на дошці запитань чи завдань, на яких студенти мають зосередити увагу під час лекції. Пояснення процедури лекції (паузи для виконання завдань, участь студентів, презентації результатів проектної діяльності студентів тощо).
- Формулювання студентами висновків до кожного з питань лекції. Формулювання студентами запитань до викладача. Завдання для груп чи пар до кожного питання лекції.
- Формулювання студентами висновків усно; в процесі обговорення у загальному колі студентами; складання ними узагальнюючих таблиць, схем тощо.
- Повернення до теми і очікуваних результатів в обговоренні, короткій дискусії, короткому тесті, 5-хвилинному есе, вільному письмі тощо.

### Інтерактивне практичне заняття

#### Структура (основні компоненти)

1. Представлення теми, плану, завдань заняття.
2. Розв'язання пізнавальних завдань
3. Обговорення отриманих результатів
4. Підведення підсумків заняття.

#### Що повинен робити викладач, аби активізувати діяльність студентів

- Написати тему, пояснити план, завдання заняття. Відповісти на запитання студентів.
- Підготувати систему завдань, які виконуються на основі текстів або дослідів. Використати такі інтерактивні методи як робота в малих групах, в парах, проекти, імітація, симуляція, кейс-метод тощо.
- Підвести за допомогою студентів підсумки виконання окремих завдань і обговорити результати у загальному колі.
- Організувати самооцінювання діяльності групи й окремих студентів за допомогою таких методів

	як незакінчене речення, дерево рішень, мікрофон тощо.
5. Оцінювання ефективності заняття та діяльності окремих студентів.	Аналіз викладачем досягнень і діяльності окремих студентів та групи в цілому.

### Інтерактивне семінарське заняття

Структура (основні компоненти) семінарського заняття	Що повинен робити викладач, щоб активізувати діяльність студентів (можливі прийоми)
1. Попередня підготовка студентів за планом і літературою, що надані викладачем.	Перевірити наявність літератури в кабінеті або читальному залі; приготувати дискусійні питання
2. Мотивація навчальної діяльності	Постановка проблемних запитань; опора на попередній досвід при обговоренні (зв'язок з попереднім заняттям); пояснення практичного значення теми. Використання таких технологій як мозковий штурм, мультиголосування, мікрофон тощо.
3. Представлення теми, плану, завдань заняття.	Записати і пояснити тему і план заняття
4. Обговорення зі студентами матеріалу згідно плану заняття	Організація обговорення теми семінару: представлення різних точок зору для розв'язування дискусії; постановка уточнюючих запитань; спонукання до підсумків, узагальнень, висловлення власної думки використання таких інтерактивних технологій, як робота в малих групах, у парах, займи позицію, дискусія, дебати тощо
5. Підведення підсумків заняття	Проведення бесіди: чого досягли, що сподобалось, а що ні, оцінювання й самооцінювання діяльності групи та окремих студентів; застосування таких технологій, як незакінчене речення, дерево рішень, мікрофон тощо

## ДОДАТОК Ц

Ц1. Портфоліо «Текстова майстерня майбутнього вчителя початкових класів»

**I. Колектор із теми «Діалог з текстом»**

*Немає магії сильнішої, ніж магія слів (А. Франс)*

1. Понятійно-категоріальний апарат.
2. Перелік основних ознак тексту (блок-схема).
3. «Паспорт» фахового тексту (за матеріалами текстів В. О. Сухомлинського).
4. Історія розвитку тексту.
5. Педагогічні есе (невеликий за обсягом прозовий твір, що має довільну композицію і висловлює індивідуальні думки та враження з конкретного приводу чи питання та не претендує на вичерпне та визначальне трактування теми).
6. Концептуальний аналіз тексту-мініатюри:

**РОЗДУМИ ПРО НАСУЩНЕ**

*Люди вперто вірять в казки, які прийнято називати реальністю.*

*Я їду по машинному залу турбінного цеху №2 своєї рідної АЕС – і це моя реальність.*

*У такі хвилини забуваєш про те, що десь поза межами цього гуркоту, шуму обладнання та випарів токсичної оливи існує паралельна реальність. Із шумом, гуркотом транспорту та його токсичними викидами, токсичною і штучною їжею та токсичними і штучними думками недалеких обивателів, що бродять серед свідомих людей у великій кількості. Їх, до речі, було би немудро засуджувати за обмеженість. Їхні душі просто ще не прокинулися. Вони сплять летаргічним сном, як холодна душа сплячої красуні, що постраждала від руки примхливої феї. Хто зна – її вибір впав на бідолашну дівчину випадково, наклавши 100-літнє тавро чарівного закляття, чи доля красуні була вже вирішена? Задля того, аби отримати певний життєвий досвід. Хто зна...*

*Одне я знаю точно. Так само кожна зі сплячих людських душ має пройти свій особистий і неповторний шлях самурая, очистившись від скверни, пройшовши через туман омани та обмеженого світогляду. Аби дійти до фінішу оновленою, модернізованою, гідною того, щоб одного разу вільно зайти зранку на чашечку кави до Бога та поділитися з ним щасливими моментами зі свого насиченого щастям і сонцем життя. А Бог щиро порадіє за неї/нього, розкаже парочку свіженьких повчальних притч в тему, які напередодні сам вигадав і скаже, що одна з них – це і є її/його життя (себто, цієї душі), складене з безлічі реєнкарнцій, яке мало навчити її/його усім премудростям божественної любові та знань.*

*Так може це і є він? Може це все він – підговорив норовливу фею накласти чарівне закляття на сплячу красуню? (За матеріалами інтернет-видання)*

**План концептуального аналізу**

- Створення словесного портрета слова (на рівні лінгвістичних та енциклопедичних словників).
- У ході читання створюємо «поле асоціацій» методом побудови кластера. Для цього встановлюємо ключове слово тексту, навколо нього «накидаємо» слова або словосполучення, що виражають ідеї, факти, образи, які підходять для визначеної теми.
- Виявляємо в структурі кластера слова-рекації та об'єднуємо їх у тематичні групи. Виділяємо ядро концептосфери (асоціації, які зустрічаються найчас-

тіше), приядерну зону, зони ближньої й дальньої периферії (маловживані асоціації).

- Висновки.
- 7. Концептуальний аналіз українських прислів'їв (концепти *праця, лідь, добро, зло*).
- 8. Відгук на прочитану книгу. Відгук повинен містити:
  - Відомості про твір у короткій формі: назва книги, її автор, час і місце, де розгортаються події, головний герой оповідання.
  - Мету вашої творчої роботи (поділитися враженням про книжку, посперечатися з приводу оцінки героїв твору, поставити проблемне запитання, що виникло під час читання до адресата – того, до кого ви хочете звернутися у своїй роботі – до автора твору, ваших друзів, батьків та ін., та його форму: твір-роздум, нотатки до шкільної газети тощо).
  - Теза-думка про твір, підкріплена доказом його справедливості.
  - Висновок, у якому дається загальна оцінка розглянутого літературного твору.
- 9. Колекція «хворих» текстів (із реклами та оголошень).
- 10. Аналіз дитячих творів, уміщених в підручниках для уроків літературного читання: чи все зрозуміло молодшому школяреві?
- 11. Зразки текстів різних типів (з творів В. О. Сухомлинського).
- 12. Бібліографія наукових статей із теми.

## II. Рефлексивний коментар.

### Ц2. ПАСПОРТ ПРОЕКТУ

Яка місія серйозніша: народжувати думки усно чи письмово?

**Навчальний предмет:** *методика навчання української мови*

Учасники проекту:

*31 група спеціальності 5.01010201 Початкова освіта*

Науковий керівник проекту:

*Грона Наталія Вікторівна*

#### Ключове запитання

Що простіше скласти: усне чи письмове висловлювання?

#### Проблемні запитання

- Що простіше: створювати тексти – усно чи письмово?
- Чи можемо усне мовлення вважати ефективним засобом впливу?
- Як існує письмове мовлення в текстах різних типів?
- Чи дійсно важлива культура усного й писемного мовлення?
- Як соціум впливає на культуру мовлення людини?
- Чи впливає мовленнєва культура вчителя на навчання учнів?
- **Навчальні запитання**
- Які особливості усного мовлення?
- Як створюються письмові тексти?
- Що таке риторика?
- Який повинен бути «ритор»?
- Яким повинен бути публічний виступ?
- Що таке культура мовлення?
- Чи культурна мова є обов'язковим складником освіченої людини?



- Яку роль відіграє культура усного й писемного мовлення у спілкуванні школярів?
- Норми української літературної мови....Які вони?

### **Кінцевий продукт**

Порівняльна діаграма для характеристики усного й писемного мовлення.

Рекомендації до створення публічного виступу.

Алгоритми до створення текстів різних типів (розповідь, опис, міркування). Як правильно вести інтернет-переписку (рекомендації). Зразки різних текстів, створених учнями молодшого шкільного віку.

Тренажер «Комп'ютерна лабораторія культури мовлення».

«Паспорт» етикету спілкування.

Пам'ятка «Як виховувати культуру писемного мовлення в учнів молодшого шкільного віку»

Відео «Мій перший виступ» (усні висловлювання школярів). Оцінювання.

Збірка «Некультурні перли».

Збірка висловлювань про культуру мовлення «Від екології слова до екології душі».

Групи, які працювали над проектом:

соціологи: проводили анкетування серед учнів (які норми усного й писемного мовлення порушують); знімали відео «Мій перший виступ» (виступи учнів на різні теми) і давали їм оцінку;

мовознавці: створювали тренажер «Комп'ютерна лабораторія культури мовлення»; укладали збірку висловлювань про культуру мовлення «Від екології слова до екології душі»;

методисти: працювали над пам'яткою «Як виховувати культуру писемного мовлення в учнів молодшого шкільного віку»; створювали алгоритми до написання текстів-описів, розповідей, міркувань та текстів в інтернет-переписці; розробляли рекомендації до створення публічного виступу; укладали пам'ятку «Як правильно спілкуватися»;

енциклопедисти: створювали збірку «Некультурні перли»; укладали «Паспорт» етикету спілкування.

ЦЗ. Портфоліо з методики української мови «Текстова майстерня майбутнього вчителя початкових класів».

### **I. Портрет:**

1. Прізвище, ім'я, по батькові.
2. Фотогалерея.
3. Улюблені дисципліни, викладачі.
4. Мотиви навчання.
5. Стимули успіху.
6. Хобі, інтереси.
7. Який я в очах інших.
8. Моє педагогічне кредо.

### Методика опрацювання розділу «Текст»

**III. Методичне досвід з теми «Розвиток творчих здібностей молодших школярів у роботі над текстом»**

- Ознаки тексту (структурно-логічна схема).
- Вимоги програми з розділу «Текст» для початкової школи.
- Науково-методичні статті з проблеми (з рецензією).

- Сучасні технології під час вивчення молодшими школярами розділу «Текст».
- Мої розробки (фрагменти уроків, презентації).
- Збірник вправ для засвоєння розділу «Текст».

Провести констатувальний зріз умінь працювати з текстом учнів 3-4 класів

Завдання:

- 1 Визначення теми тексту.
- 2 Добір заголовка.
- 3 Висловлювання власних суджень про мотиви поведінки героїв тексту
- 4 Формулювання запитань до тексту (3).
- 5 Оцінка ситуації, яка описана в тексті.
- 6 Приклади із власного життя.
- 7 Самостійне складання коротенької розповіді за малюнком.
- 8 Студенти самостійно добирають для проведення зрізу тексти відповідної тематики («Сім'я», «Природа»). Результати оформити в таблиці.

#### Критерії оцінювання

Високий	Учень (учениця) чітко і правильно визначає тему тексту. Вдало добирає заголовок до тексту. Зміст тексту вдало пов'язує з власним життєвим досвідом. Упевнено висловлює й аргументує своє ставлення до висловлюваного, демонструючи багатство лексики і не припускаючись мовних помилок У ході створення власного висловлювання правильно поєднує слова за змістом та граматично. Будує текст з урахуванням знань про його структуру, смислові та мовні засоби зв'язку.
Середній	Учень (учениця) в основному правильно визначає тему тексту. Заголовок пов'язаний зі змістом тексту. Правильно будує (переказує) текст, розкриваючи його загальний зміст і головну думку; у тексті наявні всі структурні частини (зачин, основна частина, кінцівка), проте не висловлено власної думки. Інколи спостерігається порушення послідовності викладу, відсутні зачин або кінцівка, збіднена лексика, є мовні помилки. Частково створює асоціативні зв'язки тексту з власним життєвим досвідом.
Низький	Учень (учениця) не може визначити тему тексту, заголовок не відповідає змісту тексту або ж відсутній. Будує лише 1-2 речення або переказує окремі фрагменти змісту, які не утворюють зв'язного тексту, демонструючи обмежений лексичний запас і припускаючись великої кількості мовних (лексичних, граматичних) помилок. Не створює асоціативних зв'язків тексту із власним життєвим досвідом.

#### Результати зрізу

Школа, клас (кількість учнів)	Високий	Середній	Низький
----------------------------------	---------	----------	---------

Висновки.

- Бібліографія з теми.

IV Рефлексивний коментар (чому ця робота є моїм досягненням).

### III. Завдання для контрольного етапу експерименту з метою перевірки сформованих текстотворчих умінь молодших школярів

#### 2 клас

Перевірка сформованих умінь	Завдання
Дотримуватися меж речень та абзаців у процесі списування. Добирати, або вибирати із запропонованих заголовків до навчального тексту, відповідно до його теми. Визначати в тексті зачин, основну частину, кінцівку.	Поділи текст на речення. Запишіть, поставте потрібні розділові знаки. Із запропонованих заголовків виберіть найбільш вдалий: «Взимку», «Лось», «Юннати». <i>Лось лісовий житель він їсть гілки і траву йому потрібна і сіль діти почали носити до лісу сіль вони кладуть її на пеньок на камінь лосі приходять лизати сіль.</i>
Удосконалювати навчальні й власні тексти, усуваючи лексичні повтори.	Розмістіть і запишіть речення так, щоб вийшов текст. Підкресліть зачин. <i>До нього завітали Ігор та Володя. Захворів одного разу Сергій. Однокласники принесли домашнє завдання, цікаву книжку. Потім розповіли про шкільне життя. Хлоп'ята допомогли Сергійку розв'язати задачу.</i> Прочитай текст. Які слова повторюються в ньому? Замініть їх іншими словами. Запишіть виправлений текст. <i>Зайчик зупинився на галявині. Зайчик злякано прислухався до шелесту дерев. Лячно зайчикові самому в лісі.</i>

#### 3 клас

Перевірка сформованих умінь	Завдання
Визначати в тексті зачин, основну частину, кінцівку; добирати заголовок до навчального тексту.	Прочитай текст. Визначте його тему. Знайдіть у ньому зачин, основну частину, кінцівку. Добери заголовок. <i>Мурашки – дуже корисні тварини. Живуть вони переважно в лісах. Охороняють дерева від шкідливих комах. Житла вони влаштовують під старими пеньками. Мурашині сім'ї дуже дружні і працьовиті.</i>
Відновлювати деформований текст; упізнає і визначає кількість абзаців.	Прочитай. Зі слів кожної групи побудуй речення і запишіть. Визначте тип записаного тексту. Доберіть до нього заголовок. <i>1. Ліс, дарунками, восени, своїми, дарунками, калини, червоніють, кетяги. 2. Цілими, ростуть, родинами, опеньки. 3. У, вологі, дні, теплі, можна зустріти білі гриби, рижики, масляки.</i>

Упізнавати художні, наукові, науково-популярні та ділові тексти; визначає тему та мету тексту.

Скласти й записувати художні та науково-популярні описи за поданим зразком.

Будувати текст-міркування за зразком та поданим зачином.

Прочитай і порівняй два тексти. Визнач тип кожного. Спиши художній текст. Визнач тему й мету цього тексту.

*1. Ромашка — однорічна рослина, Стебло пряме, розгалужене. Листки дрібно розсічені. Квіти мають жовту середину та білі дрібні пелюстки. Деякі види ромашки мають лікувальні властивості.*

*2. На затишній лісовій галявині росла ромашка. Її яскрава жовта голівка з білими пелюстками кожного ранку зустрічала сонечко. Висока і струнка, немов цариця, красувалася вона серед трав. Своїми зеленими листочками вона ніби загравала з метеликами і бабками.*

Прочитай. Визнач тип кожного тексту. Запиши науковий текст, дібравши до нього заголовок.

*1. Бджолу називають маленькою трудівницею. І даремно. Адже за один виліт бджола приносить малесеньку краплину меду, всього 0,05 грамів. Щоб зібрати хоча б один кілограм, бджілці-трудівниці треба вилетіти по взятку 50 тисяч разів і відвідати 10 мільйонів квіток. Отож, уявіть, як потрібно працювати бджілці, щоб прогодувати себе (З календаря).*

*2. У народі дуже часто людину, котра старанно працює, порівнюють із бджолою. Здавалося б, чому, адже людина й комаха не дуже схожі? Та якщо замислитись про життя бджоли, все стає зрозумілим. Тільки-но народившись і трішки набравшись сили, ця комашина починає працювати й робить це до кінця життя. Щодня вона налітує до десятка кілометрів у пошуках нектару, потім перетворює його на мед. Люди дуже поважають цих трудівниць, та не тільки за смачний результат їхньої праці, запашний мед, а й за сам спосіб життя.*

Опиши улюблену квітку, використовуючи прикметники, так, щоб усі впізнали її.

Прочитай текст. Визнач його тип.

*Перебуваючи в лісі, не робіть того, чого не роблять у гостях. Завжди пам'ятайте, що гриби, як і інші корисні рослини, необхідно охороняти, берегти. Намагайтеся не ушкоджувати грибницю.*

*Не збивайте на своєму шляху «поганки», адже вони, як і інші гриби, відіграють важливу роль у житті лісу. У лісі немає нічого зайвого. Навіть отруйні мухомори корисні: вони пожвавлюють і прикрашають ліс, ними лікуються й люди, і звірі. Помятайте, щоб відновити зруйноване за один день, потрібно ціле сторіччя.*

*Отже, робимо все, щоб природа нашої батьківщини вічно залишалася багата й прекрасна.*

Складати тексти-інструкції щодо виготовлення окремих предметів.

Запиши свої міркування. *Восени у лісах є багато різних грибів. Є серед них і отруйні. Але їх не можна нищити, тому що ...*

Склади інструкцію до виготовлення годівнички для птахів із підручного матеріалу, використовуючи опорні слова: *прив'яжи стрічечки, з'єднай, нижню частину коробки з-під цукерок, повісь годівницю, отвір для стрічки. поклади корм.*

#### 4 клас

Знаходити в тексті зачин, основну частину, кінцівку;

виявляти в тексті слова, які несуть на собі важливі відомості тексту: самостійно визначати тему та мету тексту: добирати заголовок до навчального тексту, відповідний його темі, меті.

Ділити текст на частини за поданим планом і самостійно записувати кожную частину тексту з абзацу.

Прочитай текст. Яка його тема й мета? Визнач зачин, основну частину й кінцівку. Добери заголовок. Спиши зачин.

*Дехто думає так: тепер машини працюватимуть, а люди тільки кнопки натискатимуть. Неправильно думає. Головною в усі часи була й завжди буде людина. Людина з її розумом, з її вмілими руками. Людина робить машини. Вона ними керує. Треба багато знати, щоб побудувати навіть найпростіший механізм, найпростішу машину. І керувати машиною можна тільки тоді, коли знаєш її будову (З підручника).*

Прочитай текст. Поділи його на частини за поданим планом. Самостійно запиши кожную частину з абзацу.

#### План

*Чим займалась вранці плиска?*

*Чому пташка не змогла розпочати сніданок?*

*Що допомогло пташці поснідати?*

#### Сонце допомогло

*На узліссі живе плиска. Рано-вранці підлітає до води, що напиться і розпочати свій сніданок. Перші нічні заморозки побілили інеєм траву, а воду стягнули тонким льодом. Розвиднилось. Пташка прилетіла і сіла на краю калюжі. Спробувала дзьобом. Не виходить. Невдовзі із-за лісу виглянуло сонце і повільно стало відігрівати охолону за ніч землю. Пропав льодок. Знову з'явилися комахи. А тепер можна й поснідати. І плиска зайнялася своєю пташиною роботою.*

Аналізувати тексти-міркування, тексти-описи та будувати, удосконалювати їх.

Визнач тип тексту. Відредагуй і запиши його. Добери заголовок.

*Красунею лісів називають люди берізку. З давніх часів берізка є символом юності і краси. Багато пісень, віршів та оповідань складено про берізку. Художниками створені чудові картини.*

<p>Будувати тексти-міркування (міркування-пояснення, міркування-доведення).</p> <p>Написати особистий лист, адресований близькій людині, ровеснику.</p>	<p><i>Вона стоїть на узліссі струнка, білокора, тендітна берізка. У неї тоненькі гілочки, ніби дівочі коси звисають донизу. Кора біла, з чорними цятками. Вона одягає восени пишне золотаве вбрання і стоїть, наче палаюча свічечка на фоні блакитного неба.</i></p> <p>Записати міркування-пояснення «Чому я бережу книжки?»</p> <p>Записати міркування-доведення «Чому їжак — корисна тварина?»</p> <p>Подумай, як ти звернешся і як будеш прощатися в листі, якщо він адресований: а) учителю; б) другу чи подрузі; в) батькам, бабусі, дідусеві; г) інопланетянинові.</p> <p>Напиши листа мені, вашому вчителю: «Скоро ви перейдете в п'ятий клас, а мені хотілося б, щоб ваші листи залишилися в мене на пам'ять. Розкажіть в них про свої думки і почуття, про свої плани і захоплення, про те, що вас хвилює, тішить і засмучує; про те, що було для вас незабутнім за ці 4 роки».</p> <p>Напиши замітку до класної газети «Моя улюблена телепередача» або «Мої вихідні» (за вибором учнів).</p>
<p>Написати замітку до класної (шкільної) стінгазети.</p>	

### III. Завдання студентам для контрольного етапу експерименту

Назва блоку	Зміст завдання
Редагування тексту	<p>Відредагувати запропоновані тексти.</p> <p><i>Формування текстових умінь є самим важливим процесом при навчанні молодших школярів, тому що текст є комунікативною одиницею навчання, тому навчальний процес відбувається в умовах безпосереднього мовного спілкування шляхом обміну текстами в усній або письмовій формі. Крім комунікативних умінь, робота з текстом сприяє формуванню логічних і лінгвістичних умінь, що характеризуються розвитком мислення і почуттям мови (наприклад, умінь: виділяти суттєві і несуттєві ознаки предмета; групувати ознаки, явища і факти; виділяти основну і детальну інформацію у змісті тексту; робити висновки зі спостережень; узагальнювати факти, бачити ключові слова тексту і т. д.). Формування чималих комунікативних, логічних, лінгвістичних умінь школярів відбувається в процесі роботи з текстом, який складає основу дидактичного матеріалу, за допомогою якого учням пред'являються відповідні знання (З журналу).</i></p>

*Текстова компетенція залишається одним з факторів, який забезпечує освітній процес, сприяє формуванню ціннісно-*

смісловий, загальнокультурної, навчально-пізнавальної, інформаційної, комунікативної, соціальної орієнтації учня. Текстова компетенція є інтегративним явищем, до структурною складовою якого, крім досвіду текстової діяльності, відносять знання про теорії тексту, текстові вміння та емоційно-ціннісне ставлення до процесу і результату текстової діяльності. В сучасних дослідженнях прикладного характеру в цілях оптимізації процесу засвоєння учнями загальнообов'язкового державного учбових шкіл необхідних знань, опанування програмним матеріалом по курсам дисциплін гуманітарного циклу в цілому і навчальним текстів матеріалом зокрема велике значення надається розвитку текстової компетенції (З журналу).

Анотування

Напишіть анотацію до поданого тексту.

### Типологія текстів

Питання про типологію текстів лишається дискусійним через багатовекторність самого поняття "текст" і доволі строкату палітру критеріальних ознак, пропонованих ученими. Під "типом тексту" ми маємо на увазі спосіб викладу, "основні структурні схеми поєднання речень у складне мовленнєве ціле, що відповідає завданням мовця..." Іншими словами, це текст (або фрагмент тексту) з певним узагальненим значенням за функційно-смісловим критерієм, відповідно до якого в шкільній практиці традиційно виділяють розповідь, опис і роздум. Кожен із них має особливості не лише в побудові, а й у доборі мовних засобів. Наприклад, навіть за двома початковими фразами можна розвинути думку, дотримуючись певного типу висловлювання (у реченнях специфічні мовні засоби підкреслено): 1. Спершу мама вишивала рушник. Потім вона... (Розповідь). 2. Мама вишивала рушник. Він був незвичайним... (Опис). 3. Мама вишивала рушник. Вона дуже хотіла, щоби ..., тому що ... (Роздум).

Розповідь, опис і роздум у "чистому" вигляді функціонують рідко. Тому, поряд з опануванням механізмами актуального членування речень у текстах кожного типу, важливим є чітке розуміння учнями особливостей структури та принципів добору мовних засобів.

Найдоступнішою для опанування школярами вважається розповідь, оскільки порядок розташування матеріалу підпорядковується хронологічній послідовності подій, процесів. До такого тексту можна поставити загальне питання "що сталося?" чи "що відбулося?"

Розповідь публіцистична (замітка) чи наукова (стаття) створюється з метою інформування й будується за схемою: 1) визначення теми, проблеми; 2) виклад суті проблеми; 3) наведення фактів; 4) кінцівка-висновок. Художнє оповідання чи розповідь розмовного стилю має такі складові: 1) загальне тло; 2) історія події, характеристика дійових осіб та місця, де

розгортаються події; 3) власне сам сюжет – розвиток подій; 4) кінцівка-висновок.

Спільна ознака розповідей різних стилів – це лаконізм викладу думок, інформативна насиченість й дотримання чіткої архітекτονіки тощо. Проте в публіцистичному стилі, а в художньому тим більше, перебіг подій передається крізь призму суб'єктивного, конкретно-чуттєвого сприйняття, емоційно, як-от: ... 25 квітня 1986 року відлік часу став бойовим. Тієї повесняному чарівної ночі передали повідомлення про аварію. Першими ступили у вируюче полум'я, у смертельну радіацію пожежники. Вони кинулися рятувати станцію і людей, не думаючи про себе. Там мужні вогнеборці трималися до приходу підкріплення... (За В. Трезубовим).

Художній текст має реалізувати і комунікативну, й естетичну функції. У таких розповідях найчастіше використовують мовні засоби: 1) особові дієслова-присудки, ужиті в певній послідовності, що стосуються однієї особи та зберігають єдність видо-часових форм, при цьому домінують дієслова минулого часу доконаного виду (ступили, кинулися); 2) зміна часового плану дієслова: форма теперішнього часу вживається для передачі несподіваності події й створення атмосфери причетності слухача чи читача до зображуваного (глянув – тиск падає); 3) іменники з конкретним значенням (аварія, пожежники, станція, люди); 4) обставини місця й часу, виражені: іменниками з прийменниками (у полум'я, тієї ночі, до приходу підкріплення), прислівниками (там), дієприслівниковими зворотами (не думаючи про себе); 5) сполучники зі значенням чергування, зіставлення дії; 6) весь арсенал синтаксичних конструкцій – відповідно до авторського задуму тощо.

Засобами ланцюгового зв'язку виступають повтори елементів попереднього речення, уживання синонімів (пожежники, вогнеборці), указівно-замінювальних слів (вони, тієї, тоді, там, і т. ін.), родових понять тощо.

Опис – тип мовлення, що передбачає або зовнішню характеристику, або розкриття внутрішніх ознак предмета (особи, істоти, явища) переважно в статичному стані: стані рівноваги, спокою чи сталого руху. Відбір ознак та порядок їх переліку підпорядковується комунікативному завданню, спільній темі та композиції. Стилiстично розрізняють науковий, художній та діловий описи (наприклад, технічна характеристика, характеристика особи).

Структура повного роздуму містить три частини: тезу (твердження, котре необхідно довести/спростувати чи пояснити); обґрунтування (наводяться аргументи – докази, підкріплені прикладами); висновок (остаточна думка). Проте місце тези може бути не завжди на самому початку тексту й не завжди вона формулюється прямолінійно, але завжди визначає основну лінію розвитку ідеї твору-роздуму, надає йому



композиційної стрункості. Докази виділяють прямі (теза обґрунтовується безпосередньо) і непрямі (тезу доводять через спростування протилежних думок). Основна сфера використання роздумів – науковий стиль, адже саме тут доводиться доводити, підтверджувати чи спростовувати думку. Проте тексти з цим типом мовлення широко представлені і в художньому стилі, коли літературний персонаж розмірковує про "вічні" питання: смисл буття, кохання й зраду, моральні засади, мистецтво тощо. Для роздумів притаманними є такі мовні засоби: лексичного рівня – абстрактна лексика; морфологічного – вводно-модальні слова для зв'язку аргументів з тезою (по-перше, по-друге) та сполучники (тому що, оскільки, через те що та под.); висновок поєднується словами отже, таким чином, тому, у результаті. Синтаксичного – використання присудків, виражених дієсловами теперішнього часу зі значенням постійної дії (є, включає, містить); обставин причини й умови, виражених іменниками з прийменниками, дієприслівниковими зворотами, складнопідрядними реченнями. У цілому ж відбираються інформаційно місткі конструкції, тому переважають: 1) прості речення, ускладнені вставними словами й реченнями, однорідними членами, уточнювальними та відокремленими зворотами; 2) різнотипні складні речення, зокрема складнопідрядні (Необхідно наголосити, що ...; Оскільки ..., то ... та багато ін.) та безсполучникові (зі значенням пояснення в другій частині) (Грона Н. В.)

Формулювання тез Напишіть розгорнуті тези до тексту за фахом.

#### ЯК ЧИТАННЯМ РОЗВИВАТИ ЗНАННЯ

В середньому і старшому віці читання науково-популярної і наукової книги грає ту ж роль, що спостереження в молодшому віці. У учня, що уміє бачити, спостерігати, виробляється сприйнятливість і до наукової книги. Інтерес до знань немислимий без постійного читання наукової і науково-популярної літератури. Не може бути і мови про стійкий інтерес до знань, якщо учень не виходить за рамки підручника.

Наука розвивається небаченими темпами, але постійно вводити в програми середньої школи все нові і нові поняття, закономірності неможливо. Тому читання наукової літератури стає в сучасній школі однією з найважливіших складових частин процесу навчання.

Умійте збудити у учнів інтерес до читання наукової літератури. Для цього треба, висловлюючи новий програмний Матеріал, якісь питання освітлювати вогниками внепрограмних знань. Досвідчений викладач біології, фізики, хімії, математики, пояснюючи урок, як би прочиняє віконце в неоссяжний світ науки, щось залишає не до кінця роз'ясненим. Учень бачить можливість переходу за межу обов'язкового програмного матеріалу, його хвилює перспектива плавання по

безмежному морю знань, - ось це і є спонука до читання: підліткові, хлопцю, дівчині хочеться знати.

У шкільній або в особистій бібліотеці вчителеві треба мати книги, що розвивають знання за програмним матеріалом. Таких книг видано і видається багато. Особливо важливе читання наукових і науково-популярних книг, присвячених проблемам переднього краю сучасної науки. Читання цих книг освітлює елементарні шкільні знання.

Виключно велике значення має читання, що розвиває знання по найбільш важких розділах програми, - по тих, від яких залежить знання інших розділів. Досвідчений педагог прагне до того, щоб читання науково-популярної літератури передувало вивченню цих розділів, супроводило йому і слідувало за ним. Немає нічого страшного в тому, що учні, не вивчивши ще елементарних понять квантової теорії, зачитуються книжками з цієї проблеми, хоча їм багато що незрозуміло. Чим більше у учнів питань, тим вище буде інтерес до знань на уроці, в процесі вивчення нового матеріалу. Це взагалі дуже цікава проблема дидактики — процес накопичення питань перед вивченням матеріалу на уроках (В. О. Сухомлинський).

Прочитайте подане висловлювання. З'ясуйте зміст прочитаного, сформулюйте тезу.

#### У ЧОМУ СЕКРЕТ ІНТЕРЕСУ

Кожен вчитель мріє про те, щоб учення на його уроках було цікавим для учнів. Як же зробити урок цікавим? Чи всі уроки можуть бути цікавими? У чому витoki інтересу?

Урок йде цікаво — це означає, що ученню, мисленню супроводять відчуття підведеної, схвильованості учня, здивування, іноді навіть подив перед істиною, що відкривається, усвідомлення і відчуття своїх розумових сил, радість творчості, гордість за велич розуму і волі людини.

Пізнання саме по собі є найдивовижнішим, дивовижнішим чудовим процесом, що будить живий і непогасний інтерес. У природі речей, в їх відносинах і взаємозв'язках, в русі і зміні, в людських думках, у всьому, що створив чоловік — невичерпне джерело інтересу. Але в одних випадках це джерело, як джюркотливий струмочок, струмує на наших очах — підходить, дивися, і перед тобою відкривається дивовижна картина таємниць природи; у інших — джерело інтересу приховане в глибині, до нього треба добратися, докопатися, і часто буває так, що самий процес «підходів», «підкопів» до суті природи речей і їх причинно-наслідкових зв'язків є головним джерелом інтересу.

Якщо ви сподіватиметеся тільки на видимі, помітні стимули, що будять інтерес до учення, до уроків, ви ніколи не виховаєте справжньої інтелектуальної працьовитості. Прагнете до того, щоб учні самі відкривали джерела інтересу, щоб в цьому відкритті вони відчували власну працю і успіх — саме по собі це

представляє одне з найважливіших джерел інтересу. Без активної розумової праці немислимі ні інтерес, ні увага школярів.

Перше джерело, перша іскорка інтересу до знанням— в підході вчителя до матеріалу, який пояснюється на уроці, до фактів, що піддаються аналізу. Знання істини народжується в свідомості учня з пізнання точок зіткнення між фактами і явищами, ниток, якими ці факти і явища зв'язуються. Готуючись до уроку, і завжди прагну продумати, осмислити якраз ті точки зіткнення, ті нитки, де завдяки зчепленню думок розкривається щось нове, несподіване в сенсі пізнання істин і закономірностей навколишнього світу. На наступному уроці буде, наприклад, вивчатися коренева система рослин, її роль в життєвих процесах. Учні сотні разів бачили коріння рослин, і здавалося б, в матеріалі навряд чи може бути що-небудь цікаве для них. Але інтерес — в пізнанні прихованого, не видимого з першого погляду. Я розповідаю дітям про те, як якнайтоніші кореневі волоски здобувають в ґрунті речовини, необхідні рослині. Звертаю увагу ось на яку точку зіткнення, зчеплення фактів: у ґрунті йде ні на хвилину життя, що не припиняється, в глибині вона не згасає ні літом, ні зимою; мільярди мікроорганізмів як би обслуговують безліч корневих волосків, без цього складного життя не могло б жити дерево. «Придивимося, діти, - говорю я, - до цього складного життя ґрунту, вдумамось, як вона залежить від речовин, що поступають з навколишнього середовища. Перед вами відкриється взаємодія між живим і неживим». Як неживе служить будівельним матеріалом для живого — це і є та точка зіткнення, зчеплення фактів, освітлюючи яку, зосереджуючи увагу на якій, я відкриваю перед вихованцями щось нове, що будить відчуття здивування перед таємницями природи. Чим більше захоплює підлітків це відчуття, тим більше їм хочеться знати, осмислити, зрозуміти.

Джерело інтересу — і в застосуванні знань, в переживанні відчуття влади розуму над фактами і явищами. У самій глибині людської істоти є невикорінна потреба відчувати себе відкривачем, дослідником, шукачем. У дитячому ж духовному світі ця потреба особливо сильна. Але якщо немає їжі для неї — живого спілкування з фактами і явищами, радощі пізнання — ця потреба глухне, а разом з нею згасає і інтерес до знань. Я бачу дуже важливе виховне завдання в тому, щоб постійно підтримувати, заглиблювати бажання учня бути відкривачем, реалізувати це його бажання спеціальними методами роботи. Після уроку, на якому у дітей прокинувся інтерес до прихованих від безпосереднього спостереження процесів в ґрунті, ми йдемо в полі — спеціально для того, щоб подивитися розріз ґрунту. Діти з подивом розглядають двометрової довжини коріння маленьких злакових рослин. Для них це справжнє відкриття. Але на стежку відкривачів, шукачів вони по суті тільки це

*вступають. Я показую дітям коріння декількох видів лугових і степових трав. Ми садимо це коріння — без єдиної стеблинки, багато хто з них здається з першого погляду абсолютно усохлим, загиблим — і вони оживають, дають паростки, зеленіє трава. Проростає і корінь винограду — теж дає паросток.*

*Це надихає дітей, думка їх стає допитливою, невгомною. Вони переживають ні з чим не порівнянну людську гордість: ми володарюємо над фактами і явищами, знання в наших руках стають силою. Відчуття сили знань, що прославляє людину, - важко знайти яскравіший стимул інтересу до знань. Як важливо, щоб процес оволодіння знаннями не виснажував учня, не приводив його в стан втоми і байдужості до всього, наповнював всю його істоту радістю! Відчуття володаря знань прокидається у учня найсильніше, звичайно, тоді, коли він безпосередньо щось досліджує, відкриває, коли учень схоплює конкретні факти, явища. Але є і радість чистої думки, - узагальнювальній, систематизуючій діяльності розуму*

*В учня, що багато читав, всяке нове поняття, явище, що вивчається на уроках, укладається в систему знань, що черпнули з книг, - і тоді наукові знання, що повідомляються на уроках, мають особливу привабливість: вони усвідомлюються як щось необхідне, що допомагає з'ясувати те, що вже «є в голові» (В. О. Сухомлинський).*

Створення  
тексту

Напишіть виступ на запропоновану тему з метою проголошення його: під час засідання «круглого столу» перед студентами коледжу; на педагогічній конференції вчителів міста; на батьківських зборах: «Людина, котра знає українські слова, ще не знає мови» (Ольга Яремко)

### ІІІ Завдання для контрольного етапу експерименту з методики навчання української мови

для студентів 3 курсу спеціальності 5. 01010102 Початкова освіта

#### І. Виконати тести.

1. Про який етап роботи над створенням тексту-розповіді йдеться: «Ознайомлення з поняттям «текст», «ознаки тексту», «тема тексту», «агіоловок», «основна думка», «план тексту», «опорні», «ключові слова»:

- а) підготовчий етап;
- б) теоретико-практичний етап;
- в) практичний етап?

2. Який етап роботи з навчання створенню письмових текстів-розповідей є зайвим?

- а) ознайомлення з трьома типами тексту (особливості);
- б) теоретико-практичне вивчення тексту-розповіді без урахування жанрової особливості;
- в) теоретико-практичне вивчення будови текстів-розповідей різних жанрів (у різних стилях);
- г) написання переказів розповідного тексту і творів-розповідей;
- д) читання тексту-розповіді.

3. Помилки, пов'язані з не виправданим повтором одного і того самого слова або спільнокореневих слів, невдала синонімічна заміна, неточна займенникова заміна – це:

- а) порушення лексичних засобів зв'язку;
- б) порушення граматичних засобів зв'язку.

4. Доповніть тематичні групи текстів-описів:

- а) портретний опис людини (зовнішність, характер);
- б) опис тварини, рослини;
- в) опис неживого предмета;
- г) опис явища природи влітку;
- д) опис явища природи восени;
- е) опис явища природи взимку.

5. Про який етап роботи над створенням тексту-опису йдеться: «Ознайомлення з типом тексту-опису, його особливостями, механізмами створення текстів-описів різних жанрів»:

- а) підготовчий етап;
- б) теоретико-практичний етап;
- в) практичний етап.

6. Доповніть стильове вираження тексту-опису:

- розмовний стиль: побажання, опис предмета, місцевості, портрет;
- діловий стиль .....
- науковий стиль: опис предмета, портрет, географічний опис, стаття в словнику, енциклопедії, довіднику, анотація;
- публіцистичний стиль.....;
- художній стиль: пейзаж, портрет, клятва, присяга, обіцянка, загадка, ода, гімн, мадригал (вірш ліричного змісту).

7. Про який вид міркування йдеться: «викладається пояснення якогось явища. Це загальноприйняте пояснення. Наприклад, “Чому буває високосний рік?”, “Чому проліски так називаються?”».

- а) міркування-пояснення;
- б) міркування-доказ;
- в) міркування-спростування.

8. Про який етап роботи над текстом- міркуванням йдеться: «Створення учнями текстів-міркувань на основі взаємозв'язку змісту, структури й мовного оформлення тексту»:

- а) підготовчий етап.
- б) теоретико-практичний етап.
- в) практичний етап?

9. Який це тип тексту: *«В осиннячку до того тісно, що навіть і підосичник (красноголовець) норить знайти собі ялинку і під нею влаштуватися вільно. Ось чому, якщо гриб зветься підосичником, то це зовсім не означає, що кожен з красноголовців живе під осикою, а підберезник живе під березою, у березняку. Часто буває, що підосичники відкрито сидять на галявині в ялиновому лісі?»*:

- а) міркування-пояснення;
- б) міркування-доказ;
- в) міркування-спростування.

10. Про яку категорію тексту йдеться: «ступінь новизни й несподіваності для аудиторії елементів тексту»:

- а) інформативність;
- б) інтерсуб'єктивність;
- в) ефективність;
- г) зрозумілість;
- д) апелятивність;
- е) переконливість;
- ж) дискретність?

## II. Виконати практичне завдання.

Зазначити тип тексту, мету, структуру; визначити зміст навчальної вправи для роботи над текстом.

### I варіант

*1. На галявині, оточеній старими ялинками, жила сова. Галявина була чарівна - поросла густою травою та барвистими квітами. Звичайно, сову не краса приваблювала - тут було багато мишей.*

*Вночі сова полювала, а вдень відпочивала.*

*Який цікавий птах! Голова велика, ніс гачком, сиві вуса й чорна борідка. Чисто тобі дід-лісовик! Сидить серйозний такий, поважний - ніби замислений (В. Севастьянов) 3 клас*

### II варіант

*Маленький, круглий, мов клубок, весь вкритий колючими голками. Це – їжачок. Голки стирчать у різні боки. Вони бурі з сірими смужками. Тому він увесь здається сірим. Голівка довгаста з мокрим носиком і очима-намистинками. Швидко їжачок перебирає своїми коротенькими кривулястими лапками.*

*Їжак — корисна тварина. Він знищує велику кількість шкідливих комах і гризунів. Тварина веде нічний спосіб життя. Поширені ці лісові мешканці на всій території України 3 клас*

III. Розв'язати методичну задачу.

### I варіант

Прочитайте тексти-описи. Чим вони відоізняються? Як ви організуєте роботу з учнями, щоб показати їм це розходження?

*1. Листок – орган рослини, що розвивається на стеблі. Листки у більшості рослин зелені. Кількість листків на одній рослині може сильно відрізнятися, наприклад, рахують, що в середньому на одному дорослому дубі росте 250 000 листків. Розміри листків варіюють в основному від 3 до 15 см, але є і листки-гіганти деяких пальм та папоротей довжиною 15 м.*

*Листок може виконувати такі функції: запасуючу – накопичення поживних речовин (капуста, цибуля) або води (алое); захисну – від поїдання тваринами (колючки кактуса та барбарису); розмноження (бегонія, фіалка); ловильного апарату (комахоїдні рослини (росичка); видалення продуктів обміну речовин під час листопаду (у дерев і кущів); закріплення стебел (вусики гороху) (За матеріалами Інтернет-видань).*

*2. Жовтень ступає по узлісся у вишній багрянцем сорочці. Прийде сюди восени, подивись – і замилуєшся красою природи. Не повіриш, що це сама природа намалювала таку красу.*

*У різних дерев осіннє листя буває різного кольору: жовте з усіма можливими відтінками, червоно-коричнєве, багряне. Багряне листя осики схоже на достиглі яблука, жовте листя верби – на кораблики, а листя клена – на золоті зірки.*

*Листя переливається на деревах і на землі золотом. То жовтень золотить його і зриває, готуючи оновлення природи (За матеріалами Інтернет-видань).*

### II варіант

Прокоментувати зміст мовленнєвої підготовки до написання замітки до газети (4 клас). Запропонувати власний варіант мовленнєвої та мовної підготовки.

### **ВИРОСТЕ ДУБОВИЙ ГАЙ**

*Цього року на дубах рясно вродили жолуді. На заклик лісового господарства наш клас узяв участь у їх збиранні.*

*Кожен приніс із собою в ліс відерце або кошик. Діти розбились на групки і розсипалися по під дубами. Дружно взялися до роботи. Наша вчителька Галина Петрівна порадила вибирати найкращі плоди – крупні, добірні, чисті. Адже з кожного жолудя проросте молодий дубок. А всі разом через багато років вони утворять новий дубовий гай.*

**МОВЛЕННЄВА ПІДГОТОВКА**

А тепер ще раз уважно послухайте твір! Давайте назвемо декілька слів на які ми будемо спиратися під час написання замітки до газети.

**Діти, ліс, жолуді.**

<b>ДІТИ</b>	Веселі, Роботяші, Прудкі, Кмітливі, Слухняні, Уважні, Обережні, Охайні	Швидко виконують завдання.  Працюють обережно.  Світилися від радість.
-------------	---	--

<b>ЛІС</b>	хвойний, осінній, похмурий, зимовий як зелене поле, спокійний і тихий, танцював, звеселяє дітей.	завжди привітний посипає нас осіннім листя захищає нас дає життя багатий пташиним співом Змінює свій колір
------------	---	---

<b>ЖОЛУДІ</b>	маленькі кругленькі ростуть на дубі є кормом для тварин є природним матеріалом збирають у кошик впавши на землю проростають	використовуються для виготовлення подарунків утворюють дубовий гай
---------------	---	--